

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**VIOLÊNCIA INTERPESSOAL EM ESCOLAS NO BRASIL:
CARACTERÍSTICAS E CORRELATOS**

JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Lidia Natália Dobrianskyj Weber.

Curitiba

2009

Catalogação na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Cunha, Josafá Moreira da

Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e
Correlatos / Josafá Morweira da Cunha. – Curitiba, 2009.
105 f.

Orientadora: Profª.Dra. Lídia Natália Dobrianskyj Weber
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Violência escolar – Brasil. 2. Bullying nas escolas –
Brasil. 3. Adolescentes e violência. 4. Adolescentes – conduta.

CDD 370.19

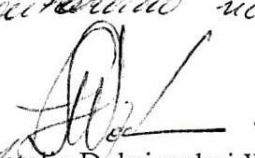
CDU 37.064

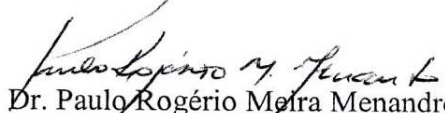


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata número 757 (setecentos e cinquenta e sete) referente à sessão pública de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação. Aos dezenove dias do mês de janeiro do ano dois mil e nove, às nove horas na sala Homero de Barros, primeiro andar do Setor de Educação, instalou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação, intitulada **“VIOLÊNCIA INTERPESSOAL EM ESCOLAS NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E CORRELATOS”**, desenvolvida pelo mestrando **JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da professora DR^a LÍDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta pelos professores: DR. PAULO ROGÉRIO MEIRA MENANDRO, DR. PEDRO JOSÉ STEINER NETO e DR^a ARACI ASINELLI DA LUZ (Membros Titulares). A Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra ao mestrando, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de dissertação. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada um dos membros da Banca, bem como a defesa, pelo mestrando, das questões argüidas. Concluída a argüição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que o mestrando está apto a receber o título de Mestre em Educação. A Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi APROVADO e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da dissertação, versão esta devidamente aprovada pela professora orientadora. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Curitiba, 19 de janeiro de 2009.

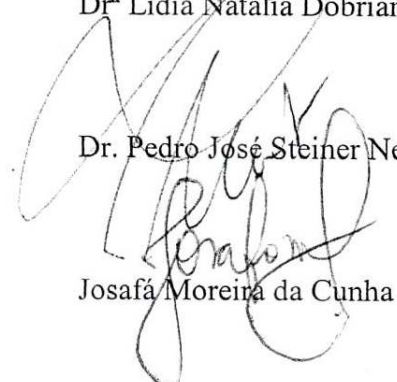
Em tempo: A Banca contou também com a presença da Profa Tania Stoltz como membro titular. A Banca indica o aluno Josafá M. da Cunha para ingresso no Doutorado no início de 2009.



Dr^a Lídia Natalia Dobrianskyj Weber


Dr. Paulo Rogério Meira Menandro


Dr. Pedro José Steiner Neto


Dr^a Araci Asinelli da Luz


Josafá Moreira da Cunha


Dr^a TANIA STOLTZ

AGRADECIMENTOS

A Deus, obrigado pela liberdade de pensamento.

Aos meus pais, Glória e Mário †, que não pouparam esforços para que eu e meus irmãos pudéssemos sonhar mais.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lidia Natália Dobrianskyj Weber, que me ensinou a amar a pesquisa, me desafiando ao aperfeiçoamento constante. Obrigado por deixar que eu subisse sobre seus ombros para ver mais longe.

Por suas lições e apoio, agradeço aos professores Dra. Araci Asineli da Luz, Dra. Betsy Lozzof, Dr. Brett Laursen, Dra. Carolina Saraiva de Macedo Lisboa, Dr. Marc H. Bornstein, Dra. Maria Augusta Bolsanello, Dra. Marinelma Garanhani, Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, Dr. Pedro José Steiner Neto, Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães, Dra. Silvia Helena Koller, Dra. Sonia Marchiorato Carneiro, Dr. Stephen Russel, Dra. Tania Maria Baibich-Faria, Dra. Tania Stoltz, Dr. William Bukowsky, Dr. Yuichi Toda e M.Ed. Ana Paula Viezzer Salvador.

A meus amigos que contribuíram direta ou indiretamente para este projeto, em especial a Beatriz Bermudez, Clemilson Valentim, Eric Huber, Juliana Brito Lima e Tatiane Carvalhais.

À International Society for the Study of Behavioral Development e à Society for Research of Adolescence, pelos *travel awards*.

Sou apenas um anão, velejando pelos
mares do conhecimento.
Quanto mais forte a tempestade,
mais altas as ondas.
Quanto mais altas as ondas, mais longe
eu posso ver.

A tempestade não tem fim

Josafá Moreira da Cunha

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| LISTA DE TABELAS | v |
| LISTA DE FIGURAS | vii |
| RESUMO..... | 1 |
| ABSTRACT | 2 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 3 |
| 1.1. Violência, Juventude e Família | 3 |
| 1.2. Abordagem do Problema e Objetivo | 5 |
| 2. REVISÃO DA LITERATURA..... | 6 |
| 2.1. Violência, Agressão e Vitimização na Escola..... | 6 |
| 2.2. Agressão e Vitimização: como definir? | 9 |
| 2.3. Características da agressão e vitimização entre pares no contexto escolar | 11 |
| 2.3.1. Agressores | 14 |
| 2.3.2. Vítimas..... | 16 |
| 2.3.3. Vítimas-agressoras..... | 17 |
| 2.3.4. Expectadores..... | 18 |
| 2.4. Aprendendo a violência: por que agredimos e somos vitimizados? | 19 |
| 2.4.1. Amizades e status social | 19 |
| 2.4.2. Contexto escolar | 21 |
| 2.4.3. A influência das práticas familiares..... | 22 |
| 2.5. Consequências para o ajustamento psicológico | 27 |
| 2.6. O que podemos fazer | 29 |

| | |
|---|-----|
| 2.7. Objetivos específicos | 33 |
| 3. MÉTODO | 34 |
| 3.1. Participantes | 34 |
| 3.2. Instrumentos | 34 |
| 3.3. Procedimento de coleta dos dados | 38 |
| 3.4. Análise dos dados | 38 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO | 40 |
| 4.1. Características da agressão e vitimização entre pares | 40 |
| 4.1.1. Análise da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares | 40 |
| 4.1.2. Categorias de agressão e vitimização | 43 |
| 4.1.3. Agressão entre pares e fatores sociodemográficos | 46 |
| 4.2. Relação entre fatores familiares e agressão entre pares | 51 |
| 4.2.1. Fatores familiares de risco e proteção para a agressão entre pares .. | 51 |
| 4.2.3. Estilos parentais | 63 |
| 4.3. Correlatos da agressão entre pares: problemas internalizados e externalizados | 65 |
| 4.3.1. Depressão na adolescência | 65 |
| 4.3.2. Comportamento anti-social | 68 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 80 |
| 6. REFERÊNCIAS | 84 |
| 7. ANEXOS | 99 |
| Anexo A | 100 |
| Anexo B | 104 |
| Anexo C | 105 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Estatística descritiva das variáveis estudadas | 37 |
| Tabela 2: Resultados da análise fatorial exploratória dos itens da escala de agressão e vitimização e índices de consistência interna em cada dimensão | 41 |
| Tabela 3: Escore médio de agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização em relação às categorias de agressão e vitimização .. | 43 |
| Tabela 4: Distribuição percentual nas categorias de agressão entre pares em relação a aspectos demográficos..... | 46 |
| Tabela 5: Categorização dos grupos de acordo com aspectos sócio-demográficos | 52 |
| Tabela 6: Correlação entre a agressão entre pares e dimensões dos estilos parentais | 63 |
| Tabela 7: Escore médio de agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização em relação aos estilos parentais | 64 |
| Tabela 8: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação aos estilos parentais | 64 |
| Tabela 9: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação a presença de sinais de depressão..... | 67 |
| Tabela 10: Percentuais e valores do teste Qui-quadrado para a relação entre comportamento anti-social e gênero | 70 |
| Tabela 11: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a desobedecer proibições de autoridades no último ano | 71 |
| Tabela 12: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a mentir para obter vantagens no último ano..... | 72 |
| Tabela 13: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a fazer ameaças a outros no último ano..... | 73 |
| Tabela 14: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a agredir fisicamente a outros no último ano..... | 74 |

| | |
|---|----|
| Tabela 15: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a envolvimento em brigas de gangues no último ano | 75 |
| Tabela 16: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a gazear aulas no último ano. | 76 |
| Tabela 17: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a danificar propriedade no último ano..... | 78 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Configuração dos estilos parentais em função das dimensões exigência e responsividade. | 23 |
| Figura 2: Percentual de participantes nas categorias de agressão e vitimização. | 45 |
| Figura 3: Escore padronizado médio da frequência de agressão e vitimização por gênero. | 47 |
| Figura 4: Escore padronizado médio da frequência de agressão e vitimização por tipo de escola. | 48 |
| Figura 5: Médias de agressão e vitimização nas categorias de idade | 50 |
| Figura 6: Escore padronizado de relacionamento afetivo em relação às categorias de agressão e vitimização. | 53 |
| Figura 7: Escore padronizado de sentimento dos filhos em relação às categorias de agressão e vitimização. | 54 |
| Figura 8: Escore padronizado de envolvimento em relação às categorias de agressão e vitimização. | 55 |
| Figura 9: Escore padronizado de regras e monitoria em relação às categorias de agressão e vitimização. | 56 |
| Figura 10: Escore padronizado de comunicação positiva em relação às categorias de agressão e vitimização. | 57 |
| Figura 11: Escore padronizado de comunicação negativa em relação às categorias de agressão e vitimização. | 58 |
| Figura 12: Escore padronizado de modelo parental em relação às categorias de agressão e vitimização. | 59 |
| Figura 13: Escore padronizado de punição corporal em relação às categorias de agressão e vitimização. | 60 |
| Figura 14: Escore padronizado de clima conjugal positivo em relação às categorias de agressão e vitimização. | 61 |
| Figura 15: Escore padronizado de clima conjugal negativo em relação às categorias de agressão e vitimização. | 61 |
| Figura 16: Escore padronizado de conflito familiar em relação às categorias de agressão e vitimização. | 62 |
| Figura 17: Escore padronizado médio da frequência de agressão e vitimização do grupo com e sem sinais de depressão. | 66 |
| Figura 18: Escore padronizado no CDI em relação às categorias de agressão e vitimização. | 68 |

| | |
|---|----|
| Figura 19: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação à desobediência a autoridades..... | 71 |
| Figura 20: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação à mentira. | 72 |
| Figura 21: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação a fazer ameaças..... | 73 |
| Figura 22: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação a agredir a outros. | 74 |
| Figura 23: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação a participar de brigas de gangues. | 75 |
| Figura 24: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação a gazejar aulas..... | 76 |
| Figura 25: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação a danificar propriedade..... | 77 |

RESUMO

Cunha, J.M. (2009). *Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná.

O presente estudo teve por objetivo aprimorar a compreensão sobre a agressão e vitimização entre pares em escolas brasileiras através de um estudo exploratório sobre suas características e relação com a interação familiar e ajustamento psicossocial. Foi hipotetizado que a agressão e vitimização estariam significativamente associadas a fatores demográficos, à interação familiar e ao ajustamento psicossocial (aferido através de problemas de comportamento internalizados e externalizados). Os participantes foram 849 estudantes do Ensino Fundamental e Médio (idade média = 14,3 anos; d.p.= 1,9) de quatro cidades brasileiras: Curitiba (PR), Goiânia (GO), Governador Valadares (MG) e Teresina (PI). Os participantes completaram as seguintes medidas: Escala de Agressão e Vitimização entre Pares, Escala de Qualidade de Interação Familiar, Escala de Responsividade e Exigência, Questionário de Conflito Familiar, Children's Depression Inventory (CDI) e um Questionário de Comportamento Anti-Social. A análise fatorial exploratória foi utilizada para avaliar a estrutura empírica da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares, e quatro fatores foram extraídos: agressão direta ($\alpha=0,79$), agressão relacional ($\alpha=0,72$), agressão física indireta (1 item) e vitimização ($\alpha=0,81$). Estes fatores foram utilizados para realizar uma análise hierárquica de agrupamento (Método de Ward), resultando em cinco categorias de envolvimento na agressão e vitimização entre pares, com as seguintes incidências: não-envolvidos (34,2%), vítimas (21%), agressores I (29,4%), agressores II (10%) e vítimas-agressoras (5,4%). Conforme a hipótese inicial, as dimensões familiares avaliadas interagiram significativamente com a agressão e vitimização, com algumas correlações positivas, que foram rotuladas como fatores de risco (punição corporal, conflito familiar, comunicação negativa e clima conjugal negativo) e algumas correlações negativas, consideradas fatores protetivos (envolvimento, sentimento dos filhos, relacionamento afetivo, modelo parental, regras e monitoria, comunicação positiva e clima conjugal positivo). A hipótese a respeito da relação da vitimização entre pares com o ajustamento psicossocial foi também suportada: os participantes envolvidos como vítimas ou agressores relataram escores mais altos no CDI e também mais manifestações de comportamento anti-social. Os resultados enfatizam a relação entre a vitimização entre pares e o ajustamento psicossocial, e também sugerem a importância da família como um contexto significativamente relacionado às interações dos adolescentes com pares.

Palavras-chave: agressão; vitimização; violência; bullying; adolescência; escola.

ABSTRACT

Cunha, J.M. (2009). Interpersonal violence in Brazilian schools: characteristics and correlates. Master Dissertation, Universidade Federal do Paraná, Brazil.

This study aimed to enhance the understanding of peer aggression and victimization among Brazilian adolescents through an exploratory investigation of its characteristics and relation to family interaction and psychosocial adjustment. It was hypothesized that peer aggression and victimization would be significantly associated with demographic factors, family interaction (positively with protective factors, negatively with risk factors) and psychosocial adjustment (assessed through internalized and externalized problem behaviors). Participants were 849 middle and high-school students, aged between 10 and 21 years (M age = 14.3; SD = 1.9) from four Brazilian cities: Curitiba (PR), Goiânia (GO), Governador Valadares (MG) and Teresina (PI). Students completed the following measures: Aggression and Victimization Scale; Family Interaction Quality Scales; Demandingness and Responsiveness Scales; Questionnaire of Family Conflict; Children's Depression Inventory and a Questionnaire of Antisocial Behavior. Exploratory factor analysis was used to assess the empirical structure of the Aggression and Victimization Scale, and four factors were extracted: direct aggression (α =0,79), relational aggression (α =0,72), indirect physical aggression (1 item) and victimization (α =0,81). These factors were used to perform a hierarchical cluster analysis (Ward's Method), resulting in five categories of involvement in peer aggression and victimization, with the following incidences: non-involved (34,2%), victims (21%), type I aggressors (29,4%), type II aggressors (10%) and aggressive victims (5,4%). As hypothesized, the family dimensions assessed interacted significantly with peer aggression and victimization, with some positive correlations, which were labeled as risk factors (corporal punishment, family conflict, negative communication and negative marital climate) and negative correlations, labeled as protective factors (involvement, children's feelings, affective relationship, parental model, rules and monitoring, positive communication, positive marital climate). The hypothesis regarding peer victimization relation with psychosocial adjustment was also supported: participants involved as victims or aggressors reported higher CDI scores and also more antisocial behavior manifestations. The results emphasize the relation of peer victimization and psychosocial adjustment, and also suggest the importance of the family as a context that is significantly related to the adolescents peer interactions.

Keywords: peer aggression; peer victimization; bullying; adolescence; school.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Violência, Juventude e Família

O problema da violência tem chamado a atenção em diversos níveis da sociedade, e no que diz respeito ao ambiente escolar, isto não é diferente. A situação é de crise, com pontos críticos como ataques armados, tráfico de drogas ilegais e conflitos entre gangues no ambiente escolar. E é em meio a este contexto que professores, estudantes, famílias e demais protagonistas da educação trabalham para avançar no processo educacional.

A violência juvenil é um dos principais problemas de saúde pública no Brasil e no mundo. Sabendo que a violência é multifatorial, é possível procurar no contexto influências relacionadas a este comportamento. Ao delinear uma investigação sobre as vias de desenvolvimento da violência, é possível destacar o papel de agências socializadoras, como a mídia, a escola e a família na aprendizagem de um repertório anti-social. Para este estudo, foi selecionada uma forma de violência que se destaca no contexto escolar: a agressão e vitimização entre pares. Para compreender a relação desta forma de violência com outros fatores ambientais, decidiu-se investigar neste trabalho a relação entre esta e as práticas familiares, tópico que tem recebido atenção maciça de pesquisadores nos últimos cinquenta anos, incluindo ainda dois problemas de comportamento: um internalizado, a depressão, e outro externalizado, o comportamento anti-social.

No que diz respeito à relevância científica do estudo da vitimização entre pares no contexto escolar, há um interesse crescente em diversos países pela compreensão deste problema, tendo em vista suas consequências negativas, como na Noruega (Olweus, 1978, 1980), Japão (Prewitt, 1988), China (Wong, 2004), Estados Unidos (Espelage & Swearer, 2003; Vossekuil, Fein, Reddy, Borum & Modzeleski, 2002), África do Sul (Liang, Flisher & Lombard, 2007),

Canadá (Craig, Pepler & Blais, 2007) e Brasil (Cunha & Weber, 2007; DeSouza & Ribeiro, 2005; Lisboa, 2005; Lopes Neto, 2003; Pinheiro, 2006), sendo que no Brasil particularmente ainda há poucos estudos disponíveis sobre o tema, justificando-se a necessidade de produção de conhecimento sobre a agressão e vitimização entre pares em escolas brasileiras.

A interação com pares desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano e, em anos recentes, um aspecto deste tópico tem recebido grande atenção na literatura internacional: a agressão e vitimização entre pares, que é frequentemente denominada *bullying*. Apesar de décadas de pesquisas sobre o tema em muitos países, no Brasil há ainda poucos estudos que descrevem e analisam as relações deste fenômeno com o contexto social. A violência, em suas formas múltiplas e complexas é um problema crescente no Brasil e, embora outras formas de violência sejam também preocupantes, este trabalho trata de algumas formas de violência que envolvem crianças e adolescentes, seja no ambiente escolar ou no contexto doméstico.

Diante de um contexto de violência crescente em frequência e intensidade na sociedade como um todo, é possível questionar se a agressão entre pares na escola é um problema significativo. Ao compreender a agressão entre pares como atos de humilhação, provocação, discriminação e exclusão, é possível dizer que esta é, no mínimo, uma séria violação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, consolidados no Brasil através do Estatuto da Criança e do Adolescente há 18 anos (Brasil, 1990). Embora as crianças, em diversas escolas brasileiras, possam estar também expostas a outras formas severas de violência, não se deve pressupor que a vitimização entre pares não é importante em tal contexto. Esse é um tópico de interesse para todos os que se interessam pela promoção de escolas inclusivas e seguras, onde todos os estudantes tenham iguais oportunidades para desenvolver seu potencial, sendo que a família desempenha um papel fundamental neste processo.

1.2. Abordagem do Problema e Objetivo

Este trabalho destaca alguns fatores da interação familiar que estão relacionados à agressão entre pares na escola a partir da seguinte questão norteadora: existem associações significativas entre vivências de adolescentes com agressão e vitimização no contexto escolar e (1) a qualidade de interação em suas famílias e (2) seu ajustamento psicossocial?

A partir deste problema, o objetivo principal deste trabalho é estudar as associações entre agressão e vitimização entre pares no contexto escolar, a qualidade da interação familiar e o ajustamento psicológico e social de adolescentes. A agressão e a vitimização entre pares são investigadas a partir do auto-relato dos adolescentes sobre a frequência de incidentes de agressão e vitimização no contexto escolar em que estiveram envolvidos; a qualidade da interação familiar foi investigada a partir da percepção dos adolescentes sobre suas famílias e, como indicadores do ajustamento psicológico e social, foi verificada a presença de sinais de depressão e comportamento anti-social. A relação entre as variáveis é analisada através de métodos quantitativos, para identificar e estimar a relação dos fatores estudados com a agressão e vitimização entre pares.

Na sequência, será apresentada uma revisão que enfatiza as características da agressão entre pares na escola, abordando alguns aspectos relacionados às suas características, consequências e relação com o contexto escolar e familiar.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Violência, Agressão e Vitimização na Escola

A violência escolar tem um impacto significativo no sistema educacional brasileiro (Sposito, 2001), incluindo ataques contra a escola, funcionários, professores e estudantes. Um estudo recente de Cunha, Weber, Nogueira e Russel (2009), adaptado a partir de uma pesquisa conduzida nos Estados Unidos com mais de 200.000 estudantes (O'Shaughnessy, Russel, Heck, Calhoun & Laub, 2004) indica que, em relação aos dados da amostra norte-americana, em que 60% dos estudantes relataram sentirem-se seguros em suas escolas, os estudantes brasileiros relataram níveis notavelmente baixos de percepção de segurança: apenas 33% relataram sentir-se seguros em suas escolas.

Destaca-se a importância da prevenção de múltiplas formas de violência que não são sequer consideradas como formas de agressão, de acordo com o senso comum, sendo que o *bullying* escolar encaixa-se neste grupo de comportamentos subvalorizados por serem considerados como normativos. Um estudo com adolescentes expostos a violência intensa e frequente indica que existe relação entre esta experiência e sua percepção sobre a violência interpessoal, que foi descrita por estes adolescentes como um comportamento aceitável, sendo que apenas atos violentos que causem dano físico a outros são valorizados (Gray, 2007). A violência, seja na comunidade, na família ou na escola deve ser enfrentada em todas as suas formas. Neste contexto, entretanto, a violência interpessoal no contexto escolar tem recebido pouca atenção (Gonçalves & Sposito, 2002).

Em uma revisão da literatura brasileira sobre violência escolar, Sposito (2001) observa que apenas na década de 80 surgem os primeiros estudos expressivos sobre o tema no Brasil, sendo que, além disto, a maioria absoluta dos estudos disponíveis concentrava-se em casos locais, além de abordar a violência

de forma genérica, enfatizando a incidência de atos infracionais no ambiente escolar. Ao considerar a violência interpessoal nas escolas, percebe-se que este assunto específico tem sido desconsiderado ou posto em um segundo plano de interesse, recebendo atenção na literatura sobre violência nas escolas brasileiras apenas a partir dos anos 90.

A interação com pares desempenha um importante papel no desenvolvimento humano e, em anos recentes, um aspecto deste tópico tem recebido grande atenção de pesquisadores em diversos lugares do mundo: a agressão e vitimização entre pares, frequentemente denominada, na literatura científica, como *bullying*. A produção científica internacional das duas últimas décadas oferece diversos exemplos a respeito dos prejuízos para o bem-estar social, físico e psicológico relacionados à agressão entre pares (Kumpulainen, Rasanen & Henttonen, 1999; Kumpulainen & cols., 1998; Olweus, 1993c; Rigby, 2001), sendo que esta repercussão não está restrita apenas a agressores e vítimas, atingindo também aqueles que simplesmente assistem tais comportamentos (Espelage & Swearer, 2003; Rigby, 2003).

Apesar da assunção comum de que o *bullying* seja normativo e inofensivo durante a infância e adolescência, pesquisas tem demonstrado que este é um problema que pode causar danos severos ao bem estar dos estudantes (Espelage & Swearer, 2003; Nansel & cols., 2001), devendo ser considerado um grave problema de saúde pública, tendo em vista suas consequências e custos para os estudantes envolvidos e para a sociedade (Feder, 2007). O principal foco da pesquisa sobre *bullying* escolar tem sido sua prevalência, características dos agressores e vítimas e a avaliação de intervenções adotadas por instituições escolares para prevenir ou reduzir o *bullying* (Devoe, 2007).

Acompanhando a onda internacional de pesquisa sobre a agressão entre pares e, mais especificamente, sobre o *bullying* escolar, a violência interpessoal passa a receber atenção crescente de pesquisadores brasileiros na primeira década do século XXI, representada por publicações recentes neste tópico (Cunha

& Weber, 2007; DeSouza & Ribeiro, 2005; Lisboa, 2005; Lopes Neto, 2003; Pinheiro, 2006). Tais estudos enfatizam a carência de investigações sobre as características e incidência da agressão entre pares no contexto escolar brasileiro, e nenhuma contemplou uma amostra representativa do sistema educacional brasileiro, restringindo-se ainda a casos locais.

Um dos estudos pioneiros sobre *bullying* em escolas brasileiras foi realizado no Rio de Janeiro pela ABRAPIA¹, e envolveu mais de 5.000 estudantes de 11 escolas diferentes. Os resultados desse trabalho revelaram que, durante aquele ano escolar, 16,9% dos estudantes haviam sido vítimas de *bullying*, 10,9% haviam relatado ter sido vítimas-agressoras e 12,7% agiram principalmente como agressores no mesmo período (Lopes Neto, 2003). Em estudo mais recente, Lisboa (2005) investigou o *bullying* e as relações de amizade como fatores de risco ou proteção em uma amostra do Rio Grande do Sul, sendo que os resultados indicaram que as interações positivas com pares, através de amizades, seria um fator de proteção em relação à vitimização.

No que diz respeito a aspectos familiares no contexto brasileiro, destacam-se os trabalhos de Pinheiro (2006) e Cunha e Weber (2007), que exploraram, respectivamente, as relações do *bullying* e violência doméstica e do *bullying* com os estilos parentais. Os resultados do trabalho de Pinheiro (2006) incluem as relações entre os diferentes tipos de violência familiar e o *bullying*, sendo que se destacam as relações significativas entre estes fatores, em especial no caso das vítimas-agressoras. No trabalho de Cunha e Weber (2007), verificou-se que as dimensões da exigência e responsividade parental, utilizadas para avaliar os estilos parentais percebidos pelos adolescentes, apresentam uma relação significativa e negativa com as médias de agressão e vitimização de pares na escola sendo, portanto, consideradas como fatores protetivos.

¹ Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência.

2.2. Agressão e Vitimização: como definir?

Definir agressão entre pares, vitimização ou assédio tem sido um desafio constante na literatura recente (Espelage & Poteat, 2008; Salmivalli, 2008). Alguns autores brasileiros utilizam o termo *bullying* para tratar destas questões, como por exemplo Lopes Neto e cols. (2003), Pinheiro (2006) e Cunha e Weber (2007). Estes e outros trabalhos na literatura científica utilizam a definição de *bullying* proposta por Olweus (1993b), que inclui três características, que definiu *bullying* como (1) um comportamento agressivo e negativo – incluindo tanto comportamentos físicos quanto verbais, (2) que ocorre repetidamente ao longo do tempo (3) em um relacionamento caracterizado por um desequilíbrio de força e poder fisicamente ou psicologicamente. A partir desta definição básica, diversos trabalhos tem explorado esta forma de relacionamento em que a vítima é alvo de agressões de forma negativa e repetida, sem ter condições de defender-se com facilidade.

A investigação do *bullying* pode abordar tipos de agressão, sendo que há indícios de que estas tem características e consequências diferenciadas (J.-L. Miller & Vaillancourt, 2007; Olweus, 1993c): (1) a direta, que ocorre em geral na forma de comportamentos físicos (empurrar, chutar, bater), dos quais a vítima é o alvo; e (2) a indireta ou relacional, na qual predomina o uso da agressão verbal (xingar, apelidar, ameaçar), exclusão social e difamação. Estas duas formas de *bullying*, quer ocorram separadamente ou simultaneamente, podem causar danos para o bem-estar e desenvolvimento dos estudantes.

Há ainda outras possibilidades de abordagem para esta classificação, por exemplo, considerando se a vitimização ocorre “ao vivo” ou online, através do uso de recursos tecnológicos para perpetrar o que tem sido denominado *cyberbullying* (Agatston, Kowalski & Limber, 2007; Chibbaro, 2007; Wolak, Mitchell & Finkelhor, 2007). Considerando as diferentes estratégias usadas pelos estudantes para perpetrar o *bullying*, Gutiérrez & cols. (2008) conduziram a análise fatorial de um questionário que incluía uma série de comportamentos agressivos contra pares,

sendo que as seguintes categorias resultaram da análise: excluir socialmente (ex.: ignorar), agressão verbal (ex.: insultar, espalhar rumores), agressão física indireta (ex.: esconder objetos, roubar coisas), ameaçar, agressão física direta, assédio sexual. Um último exemplo de categorização das formas de agressão é o trabalho de Smith e cols. (2002), que investigou os significados atribuídos a situações de vitimização por 1245 estudantes de 14 países diferentes. Neste trabalho, foi apresentado a cada estudante um conjunto de 25 quadros contendo figuras de palito e vinhetas ilustrativas de situações de vitimização, e o estudante deveria descrever aquela situação utilizando sua língua nativa. A comparação das categorias atribuídas pelos estudantes em cada país, feita através de uma análise hierárquica de categorias, resultou em seis sub-tipos de *bullying*: (a) *bullying* (em geral), (b) *bullying* verbal e físico, (c) somente *bullying* verbal, (d) exclusão social, (e) somente agressão física e (f) principalmente agressão física.

Tendo em vista que o termo *bullying* é ainda estranho para a maior parte da população de estudantes brasileiros, sendo que, no estudo comparativo que foi citado no parágrafo anterior (P.-K. Smith & cols., 2002), os participantes portugueses utilizaram os seguintes termos para descrever as figuras ilustrando situações de *bullying*: abuso, armar-se, insulto, provocação, rejeição e violência. Entretanto, em vista das implicações conceituais relacionadas ao uso do termo *bullying*, como por exemplo, a característica de este ser um comportamento que se repetiria ao longo do tempo, neste trabalho será utilizada uma nomenclatura que expressa adequadamente à dimensão agressiva e negativa deste comportamento, com a vantagem de uma equivalência direta no português: vitimização e agressão entre pares, sendo que o primeiro enfatiza o impacto e características das vítimas, e o seguinte as questões relacionadas aos agressores. O uso do termo *bullying* é mantido na citação de publicações que utilizem este termo sob a perspectiva de Olweus (1993b). É importante destacar que este trabalho utiliza uma forma de agressão interpessoal que pode ser considerada menos severa, ao selecionar a agressão e a vitimização entre pares, sem incluir

especialmente o fator da repetição ao longo do tempo (Hunter, Boyle & Warden, 2007), que é o maior diferencial entre estas definições.

Destaca-se ainda a necessidade de um esclarecimento em relação a uma forma de agressão que é comumente denominada comportamento anti-social, que neste trabalho será utilizado para referir-se aos casos em que adolescentes envolvem-se em atos infracionais, isto é, em conflito com a lei. Neste trabalho, os seguintes termos serão utilizados como sinônimos do comportamento anti-social: transtornos de conduta, problemas de conduta e delinquência.

2.3. Características da agressão e vitimização entre pares no contexto escolar

Conforme já mencionamos, tanto as formas diretas quanto indiretas deste podem causar prejuízos para o bem estar físico e psicológico, sendo que o envolvimento em qualquer instância do *bullying* representa um fator de risco que interfere de modo significativo no desenvolvimento de crianças e adolescentes (Espelage & Swearer, 2003; Nansel & cols., 2001; Olweus, 1993a), sendo que compreender suas características é um pré-requisito importante para seu enfrentamento.

Nansel e cols. (2001) conduziram nos Estados Unidos da América um dos estudos de maior amplitude já realizados sobre *bullying*, envolvendo 15.686 estudantes entre o 6º e 10º anos escolares, sendo que 29,9% dentre estes estudantes estavam envolvidos diretamente em *bullying*, 13% como agressores, 10,6% como vítimas e 6% como vítimas-agressores. Em outro estudo, que envolveu 24 países ocidentais, investigou-se o *bullying* entre adolescentes de 13 a 15 anos, sendo que o comportamento de agredir a outro ao menos uma vez no último período escolar foi relatado por 40% ou mais das garotas em 11 países, e 40% ou mais dos garotos em 20 países. Em um estudo envolvendo 20 países, a vitimização pelo *bullying* foi relatada por mais de 40% dos garotos (14 países) e garotas (20 países), indicando a ampla prevalência do *bullying* em diversos contextos culturais (King, Wold, Tudor Smith & Harel, 1996). A agressão e

vitimização entre pares não é apenas um problema de escolas em cidades, mas atinge de forma similar estudantes de escolas rurais (Estell, Farmer & Cairns, 2007).

Diante da prevalência do problema, destaca-se uma crescente mobilização contra a agressão e vitimização entre pares em diversos países (Espelage & Swearer, 2003), em especial como reação a outras formas graves de violência, como ataques armados e abuso sexual nas escolas. Uma pesquisa investigando os estudantes que realizaram ataques com armas de fogo em suas escolas aponta que 71% destes haviam sido vítimas de *bullying* (Vossekuil & cols., 2002), enquanto que Desouza e col. (2005), trabalhando com estudantes brasileiros, observaram uma relação positiva entre o *bullying* e o assédio sexual, para ambos os gêneros.

Ao considerar a vitimização perpetrada através de recursos tecnológicos, Mitchell, Ybarra e Finkelhor (2007) verificaram que 73% das vítimas de *cyberbullying* sofriam concomitantemente de formas "offline" de vitimização, incluindo *bullying* e abuso sexual. No que diz respeito à prevalência de cada forma da agressão, as taxas de incidência da agressão verbal foram as mais altas, seguidas pela agressão física e, por fim, o *cyberbullying* (Williams & Guerra, 2007).

Existe uma forte interação entre características individuais e sociais no desenvolvimento do *bullying* (O'Connell, Pepler & Craig, 1999). No que diz respeito a fatores demográficos, como o gênero, pesquisas apontam que os garotos são os principais agressores, sendo que há uma variação no que diz respeito a estratégias de *bullying* utilizadas. Os garotos estão mais comumente envolvidos em agressões diretas, enquanto as garotas utilizam principalmente formas indiretas de agressão (Robin, 2007; Simmons, 2002). A ênfase na prevenção da agressão relacional é, até certo ponto, desproporcional às evidências sobre seu impacto e, diante da falta de resultados confiáveis, é preciso evitar certos mitos que se insinuam na literatura sobre a agressão feminina, como os destacados por Chesney-Lind, Morash e Irwin (2007): (1) a agressão relacional

é exclusividade feminina, (2) todos os que se engajam em agressão relacional tem outros problemas sociais e (3) que esta seja uma forma de agressão equivalente à agressão física.

Em relação a variações etárias, diversos estudos apontam um decréscimo na frequência do *bullying* e vitimização com o aumento da idade, com um pico na fase final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio (Devoe & Kaffenberger, 2005; Olweus, 1993b), entretanto a frequência do abuso verbal apresenta poucas alterações ao longo desta fase escolar (Olweus, 1993b).

Estudos em contextos culturais diversos que tem indicado que a agressão entre pares, longe de ser um fenômeno com características estáveis, apresenta diversas variações em função de características sociais como gênero, status social e também a etnia dos envolvidos neste comportamento (Espelage, Holt & Henkel, 2003). Em um dos poucos estudos disponíveis sobre a relação entre *bullying* e racismo, conduzido em uma escola britânica, investigou as possíveis diferenças na agressão intra e inter-étnica (Eslea & Mukhtar, 2000). Embora o *bullying* inter-étnico tenha prevalecido em relação ao *bullying* intra-étnico, os resultados oferecem pouco suporte para a hipótese de que haveriam diferenças expressivas relacionadas à etnia dos envolvidos. Já o trabalho de Faris (2007) sobre a agressão entre pares, a partir de uma perspectiva relacional, revelou diferenças dramáticas quanto à prevalência do *bullying* entre raças e, em especial, destacou a existência de uma segregação racial na agressão entre pares, isto é, brancos agrediam principalmente brancos e não-brancos agrediam principalmente não-brancos. Tais resultados confirmaram-se no nível de análise das minorias étnicas, como negros e latinos.

Ainda considerando a variação entre grupos, vale notar que mesmo o Programa de Prevenção do *Bullying* de Olweus (Olweus, Limber & Mihalic, 1999), uma das principais e mais utilizadas estratégias de intervenção no contexto educacional norte-americano (Limber, 2006), ao ser avaliado em função de quesitos culturais (Bauer, Lozano & Rivara, 2007), como raça e gênero,

apresentou resultados significativos apenas para o grupo de estudantes brancos. Os resultados deste estudo indicaram a importância de considerar fatores étnicos, raciais e familiares para uma melhor compreensão deste fenômeno.

Para ampliar a compreensão sobre a vitimização entre pares, é preciso investigar o funcionamento destas, e quais seriam algumas possíveis consequências para os diferentes envolvidos, sendo que a teoria da aprendizagem social, de Bandura (1977), oferece uma possibilidade interessante de compreensão, ao discutir as condições para a modelação por uma criança: (1) que o modelo seja uma figura de poder e de autoridade, (2) que o comportamento executado por ele seja mais recompensado que punido, (3) e que o modelo e a criança compartilhem características similares. No caso do *bullying*, essas três condições geralmente estão presentes, pois nessa circunstância os expectadores podem observar o agressor (ou grupo de agressores) como uma figura forte que raramente é punido (tanto por profissionais quanto pelos alunos) quando pratica os maus-tratos com os colegas, discriminando uma maneira não-habilidosa de se obter ganhos através da subjugação do outro ao seu poder. E, por meio do condicionamento operante, o comportamento agressivo é mantido por suas consequências reforçadoras para o agressor, como a popularidade perante os escolares (Atkins, 2007). A mera observação do expectador pode fazer com que haja reforçamento positivo do comportamento do agressor, por meio da atenção recebida aos seus episódios coercitivos. A seguir, apresentamos características das categorias de envolvimento em vitimização que adotamos neste trabalho: agressores, vítimas, expectadores e vítimas-agressoras.

2.3.1. Agressores

Para compreender o comportamento dos agressores, uma importante fonte de informação é a literatura a respeito do comportamento anti-social. Olweus, Limber e Mihalic (1999) observaram uma relação significativa entre o *bullying* e o comportamento anti-social, sendo que 60% dos garotos identificados como agressores de seus pares no período entre o 6º e 9º anos escolares foram

condenados por pelo menos um crime quando adultos, comparados com 23% dos garotos que não praticaram *bullying*. Este traço foi definido por Farrington (1993) como “tendência antisocial” dos agressores no *bullying*. Vários autores (Espelage & cols., 2003; Juvonen & Graham, 2002) destacam os ganhos para o agressor o aumento de sua fama, prestígio ou bens, conquistados à custa do estudante ou grupo que é alvo de vitimização, sendo que os agressores são oriundos dos mais diversos contextos familiares e sociais, e não somente de lares “desequilibrados” (Devoe & Kaffenberger, 2005).

A agressão contra pares é, para muitos estudantes, considerada uma forma positiva de interação. Isto pode estar relacionado, em parte, às expectativas culturais em relação a este comportamento, sendo que a violência na mídia reforça valores positivos em relação à agressão contra pares (Kuntsche, Gmel & Rehm, 2006), como por exemplo, que o “valentão” é esperto e popular (Atkins, 2007), sendo que os agressores tendem a ser considerados mais populares do que as vítimas ou estudantes não-envolvidos (Thunfors, 2007).

Ao agredir ou ser vitimizado, o estudante não apenas comporta-se de forma observável, mas também tem comportamentos que não são observáveis diretamente como, por exemplo, com sentimentos e crenças em relação à experiência. No que diz respeito às emoções e sentimentos, há uma relação entre a vitimização entre pares e a intenção de responder a provocações em função da raiva e motivação para melhorar a situação, ao menos de forma percebida. Os resultados do trabalho de Champion e Clay (2007) indicam uma associação positiva entre a intensidade da raiva e motivação retaliatória com a intenção de revidar e com a frequência da vitimização, sendo que esta relação entre processos emocionais e respostas agressivas foi mais forte entre garotos do que entre garotas.

A empatia é um fator importante para os agressores, sendo que, no caso de estudantes do sexo masculino, há uma relação significativa entre baixos níveis de empatia e envolvimento de estudantes em agredir a outros (Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007). Conforme uma criança mantém-se estável no papel de agressor, sua

empatia em relação às vítimas é reduzida, com o estabelecimento de crenças de aceitação do *bullying*, justificando suas atitudes agressivas e direcionando a culpa para as vítimas (Margie, 2007).

2.3.2. Vítimas

Alunos vitimizados com frequência tem uma probabilidade três vezes maior de levar armas à escola, envolver-se em brigas e evitar certos lugares na escola, além de uma probabilidade seis vezes superior de faltar atividades escolares em relação a seus pares não vitimizados (Devoe, 2007). Quanto maior o período pelo que haviam sofrido *bullying*, os vitimizados consideravam suas estratégias de enfrentamento menos efetivas, com menor auto-eficácia em relação à resolução do problema (Craig & cols., 2007), em um possível exemplo de desamparo aprendido (Seligman, 1975).

Rigby (2003) destaca quatro condições negativas associadas às vítimas do *bullying*: baixo nível de bem estar psicológico, ajustamento social empobrecido, stress psicológico, e mal estar físico. Embora os padrões de vitimização diminuam ao longo do tempo, o *bullying* tem consequências negativas e duradouras sobre as vítimas, sendo que adultos ex-vítimas continuam a ter uma auto-estima baixa e estão mais propensos a sofrer de depressão que seus pares não-envolvidos (Olweus, 1993c).

Ao investigar a vitimização sofrida por pré-adolescentes na escola, em casa e na comunidade, Holt, Finkelhor e Kantor (2007) verificaram uma relação significativa entre o nível de vitimização e o desempenho acadêmico e ajustamento psicológico dos participantes. Os resultados indicaram três perfis quanto à vitimização: (1) jovens com vitimização mínima, (2) vitimização primariamente pelos pares e (3) aqueles que sofrem tipos múltiplos de vitimização, isto é: em casa, na escola e na comunidade, sendo que este terceiro grupo apresentou os níveis mais altos de comprometimento psicológico e os menores níveis de desempenho acadêmico. Adolescentes que apresentam sintomas de depressão, ansiedade, baixa auto-estima, *locus* de controle externo alto, baixa

autoconfiança e alto senso de inadequação estão mais propensos a sofrer vitimização do que adolescentes que apresentam maior competência social e que tem um *locus* de controle interno mais elevado (D'Esposito, 2007).

Um exemplo dos prejuízos para as vítimas são os resultados do estudo de Devoe e cols. (2005), onde as vítimas apresentaram 13% de chance de serem atacadas; 18% relataram ter medo de serem atacados na escola às vezes; 15% estavam envolvidas em brigas frequentes, contra respectivamente 4%, 3%, 4% do grupo de estudantes que não sofria *bullying*. Nesse mesmo estudo, merece especial destaque o fato de que 8% das vítimas apresentaram desempenho acadêmico abaixo da média enquanto apenas 3% dos não-envolvidos encontravam-se nesta situação.

A vitimização entre pares está também relacionada a comportamentos externalizantes, como a delinquência juvenil. Ao considerar a relação entre a vitimização entre pares e a delinquência juvenil, Cuevas, Finkelhor e Ormrod (2007) encontraram as seguintes categorias dentre as vítimas-agressoras: (1) vítimas-agressoras; (2) vítimas delinquentes sexuais; (3) vítimas delinquentes de propriedade; (4) vítimas não-delinquentes; (5) delinquentes não-vitimizados severamente, havendo ainda evidência de grupos significativos de adolescentes que se destacavam como vitimizados ou delinquentes. Outra possibilidade de classificação das vítimas (Toblin, Schwartz, Gorman & Abou-ezzeddine, 2005) trata de sua resposta diante da vitimização, surgindo daí as vítimas-agressoras e as vítimas-passivas. As vítimas-agressoras apresentam um prejuízo significativamente maior quanto ao ajustamento social em relação a seus pares, em especial no que diz respeito à auto-regulação e ao ajustamento social, enquanto as vítimas-passivas foram caracterizadas por comportamento não-assertivo e baixos níveis de habilidades sociais.

2.3.3. Vítimas-agressoras

Outro grupo que merece particular atenção é aquele formado pelos indivíduos que, após sofrerem vitimização, agem de forma agressiva contra seus

pares. Sidman (2003), expondo as implicações da coerção, afirma que um indivíduo coagido severamente, e que executa uma retaliação bem sucedida, acaba provendo um reforçamento rápido e poderoso: os que estavam em desvantagem tornam-se poderosos, e os que eram os temidos opressores agora buscam seu favor. Ainda segundo Sidman (2003), é fácil verificar como a agressão pode tornar-se um novo modo de vida para os inicialmente subservientes. Assim, no caso do *bullying*, uma vítima que se torna agressora confirma que coerção gera coerção, e que o comportamento agressivo se perpetua através do reforçamento positivo.

A prevalência de vítimas-agressoras é relativamente baixa e diminui quanto maior a série, envolvendo principalmente meninos (Solberg & Olweus, 2003). As características dos indivíduos que se envolvem no *bullying* como vítimas e agressores sugerem que eles tem um comportamento instável, caracterizada por alto nível de ansiedade, maior até mesmo que o das vítimas (Guerin & Hennessy, 2002), sendo que, dentre as categorias de envolvimento, estes apresentam os piores resultados em avaliações de ajustamento psicossocial (Stein, Dukes & Warren, 2007).

2.3.4. Expectadores

Na pesquisa de O'Connell, Pepler e Craig (1999) constatou-se que os expectadores reforçaram o comportamento dos agressores em 54% do tempo, por observarem passivamente os episódios, não socorrendo às vítimas. Assim, a passividade dos expectadores, embora pareça neutra, pode reforçar os atos de violência dos autores do *bullying*, uma vez que o silêncio destes pode ser interpretado pelos autores como afirmação de sua força.

Alguns autores tem destacado tanto o impacto negativo sobre o comportamento dos estudantes que assistem incidentes de vitimização (Rigby, 2000; Rigby & Johnson, 2006) sendo que esse grupo representa uma influência significativa no controle do comportamento dos agressores. Geiger e Fischer (2006) também observaram a interferência dos observadores prevenindo a

escalada da violência e reduzindo a tensão em episódios de *bullying*. Ainda no que diz respeito ao comportamento dos envolvidos, Craig, Pepler e cols. (2007) indicam que os principais motivos que levariam estudantes a reagir ao *bullying* seriam (1) sua própria necessidade de exercer controle e ser assertivos e (2) suas reações emocionais ao *bullying*. O comportamento de ajudar ativamente a colegas de classe vitimizados está relacionado positivamente à empatia em relação ao sofrimento destes colegas, (Gini & cols., 2007) sendo que, além disto, estudantes com níveis mais altos de empatia atribuem um valor negativo ao *bullying*, agredindo menos a outros (Endresen & Olweus, 2001).

2.4. Aprendendo a violência: por que agredimos e somos vitimizados?

Ao invés de rotular às vítimas ou aos agressores como maus e incapazes, enfatizando fatores individuais relacionados à aprendizagem deste comportamento, seria importante considerar os fatores do contexto que estão relacionados à aprendizagem e manutenção destes padrões de comportamento. Ilustrando a importância deste foco ampliado sobre o contexto, Zimbardo (2004). Por exemplo, se um barril continua a ter maçãs podres por um longo tempo, devemos parar de culpar as maçãs e mudar o barril, atentando ainda para o processo de produção. Se considerarmos, por exemplo, fatores culturais como as desigualdades que caracterizam nossa sociedade, a vitimização pode ser considerada um rito de passagem, onde aqueles que adotam estratégias coercitivas de forma mais eficiente passam a ter acesso a mais recursos, com as implicações negativas características das estratégias coercitivas (Sidman, 2003) que atingem a todos de algum modo.

2.4.1. Amizades e status social

Considerar o envolvimento e influência do grupo sobre a vitimização entre pares, tanto na forma de pressão direta quanto de outras maneiras como, por exemplo, através das crenças compartilhadas é importante para compreensão da vitimização entre pares. O status social e a estabilidade do grupo são recursos importantes durante a adolescência, podendo ser mantidos e reforçados, dentre

outras formas, através do envolvimento com pares, cujo comportamento influencia o comportamento do adolescente.

O efeito do grupo pode ser percebido através de normas compartilhadas que apóiam a agressão, como demonstrado em estudo sobre o envolvimento de amigos em comportamentos agressivos onde a agressão dos amigos mostrou-se positivamente relacionada à agressão do adolescente, e negativamente relacionada à vitimização deste (Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach & Unger, 2004). Além disto, a influência dos pares também é percebida no que diz respeito a valores compartilhados, no caso, sobre agressão. Em um experimento com 120 meninos com idades entre 10 e 13 anos, Ojala e Nesdale (2004) investigaram o quanto as atitudes de crianças em relação ao *bullying* poderiam ser moderadas pelas normas intragrupais e ameaças percebidas à distinção grupal. Seus resultados indicaram que o *bullying* direcionado a personagens externos ao grupo seria mais aceitável, especialmente quando este personagem externo fosse percebido como uma possível ameaça.

Considerando que contextos de desigualdade podem aumentar o impacto da agressão sobre as vítimas, reduzindo suas possibilidades de enfrentamento, é também importante analisar a influência da estrutura social do grupo sobre a vitimização, especialmente quando esta se repete ao longo do tempo. Abordando este tema, Schafer, Korn e cols. (2005) acompanharam 282 crianças em um estudo longitudinal entre a escola primária e a escola secundária. Os dados indicam que estudantes considerados agressivos na escola primária mantinham esta característica na escola secundária, sendo que, no que diz respeito às vítimas, apenas aquelas vitimizadas intensamente em escolas primárias com maior estruturação hierárquica mantiveram-se neste papel durante a escola secundária.

A probabilidade de uma relação entre o agressor e uma vítima em potencial é maior se o agressor é mais dominante do que a vítima, e se a vítima é mais vulnerável que o agressor, e mais rejeitada pela classe (Veenstra & cols., 2007).

Um estudo com 1605 crianças holandesas (Veenstra & cols., 2005) revelou, por meio de uma análise multivariada, uma forte relação dos fatores gênero, agressividade, isolamento e rejeição social com a vitimização e *bullying*, sendo que não somente as vítimas e vítimas-agressoras, mas também os agressores apresentaram altos escores de rejeição social o que é, até certo ponto, coerente com a rejeição sofrida por crianças anti-sociais no modelo de comportamento anti-social de Patterson, Reid e Dishion (1992).

2.4.2. Contexto escolar

Conforme já foi mencionado, embora apenas alguns estudantes envolvam-se diretamente como agressores ou vítimas em episódios de *bullying*, todos os estudantes são participantes de tais eventos, de alguma maneira. As atitudes e percepções de estudantes em relação ao *bullying* estão ainda relacionadas a seus comportamentos diante de episódios de *bullying* (ex.: agredir, apoiar o agressor, reforçar o agressor, defender a vítima ou esquivar-se de situações de *bullying*), sendo que o contexto escolar, em especial através de regras, apresentou maior influência em meninas do que em meninos em relação a estes comportamentos (Salmivalli & Voeten, 2004).

Ao investigar a influência do contexto escolar sobre a incidência do *bullying*, Ma (2002) observou que escolas caracterizadas por ações disciplinares positivas, forte envolvimento dos pais e padrões altos de rendimento escolar tem menor incidência de *bullying*. Quanto à utilização da punição para o controle do *bullying*, DeSouza e col. (2005) encontraram entre estudantes brasileiros um aumento na incidência do *bullying* quando os estudantes do sexo masculino tinham a perspectiva de serem punidos ao comportarem-se dessa maneira, em uma possível expressão da necessidade dos garotos afirmarem sua independência e identidade através de desafios a seus professores (Moffitt, 1993).

O clima escolar positivo, especialmente no que se refere a fatores de proteção como normas escolares claras e consistentes, é um fator importante na redução da vitimização entre estudantes, estando ainda relacionado a quanto os

estudantes gostam da escola (Cunha & Weber, 2008; Cunningham, 2007). Williams e Guerra (2007) destacam a influência do contexto escolar, sendo que todos os tipos de agressão incluídos em seu estudo (verbal, física e *cyberbullying*) apresentaram relações positivas com (a) crenças normativas aprovando a agressão, (b) clima escolar negativo e (c) suporte de pares negativo. É importante salientar que, caso haja suporte social para o comportamento de *bullying*, através da atribuição de um valor positivo a este como “parte normal e aceitável do crescimento”, este tende a aumentar em frequência (Endresen & Olweus, 2001).

Em relação aos diferentes níveis de ensino, infelizmente o *bullying* não está restrito ao contexto das escolas de ensino fundamental e médio. A análise de uma amostra de 1025 estudantes universitários (Chapell & cols., 2004) indicou que o *bullying* permanece como um problema sério durante o ensino superior, sendo que um aspecto interessante diz respeito à agressão de professores universitários contra seus alunos. É relevante considerar a característica pervasiva da agressão interpessoal, que se manifesta de diferentes formas em diferentes contextos. Para além disto, é também importante compreender quais fatores do ambiente podem estar relacionados a agressão.

2.4.3. A influência das práticas familiares

P.K. Smith (2006), em uma relevante e abrangente revisão de literatura a respeito da influência das relações familiares sobre a vitimização e *bullying* destaca a sete abordagens teóricas que tratam deste tema: a teoria de aprendizagem social, os estilos parentais, a teoria do apego, os esquemas de relacionamento familiar, a teoria de gerenciamento da culpa (*Shame Management Theory*), a teoria contextual-cognitiva e teoria de sistemas familiares. Algumas destas abordagens são bastante recentes, como a teoria de gerenciamento da culpa, enquanto outras já tem mais de cinquenta anos, como os estilos parentais. É interessante notar que, neste trabalho utilizamos principalmente a perspectiva da teoria de aprendizagem social, na qual as práticas educativas parentais estão

incluídas, e dos estilos parentais. Deste modo, discutiremos os estilos e práticas parentais em mais detalhe a seguir.

Há várias décadas o estudo da interação entre pais e filhos, em especial a influência dessa interação sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes, tem sido importante objeto de estudo em psicologia (Weber, 2005). Durante as interações pais-filhos são observados comportamentos em que se expressa afetividade, responsividade ou autoridade, sendo que o conjunto de atitudes dos pais em relação à criança é denominado estilo parental, o qual define o clima emocional em que as práticas parentais se expressam (Cecconello, De Antoni & Koller, 2003). Nesta perspectiva, os quatro modelos básicos de controle parental, baseados na literatura sobre estilos parentais (Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1983), aqui definidos a partir das exigência e responsividade percebida pelos filhos (Figura 1), são:



Figura 1: Configuração dos estilos parentais em função das dimensões exigência e responsividade.

1. Autoritário. Pais que usam este estilo de controle expressam baixos níveis de aceitação e concedem pouca autonomia a seus filhos, sendo ainda caracterizados por altos níveis de controle coercitivo.
2. Permissivo. Pais permissivos são percebidos como responsivos e envolvidos em relação aos sentimentos de seus filhos, porém pouco exigentes.
3. Negligente. Este estilo parental combina baixos níveis tanto de exigência quanto de responsividade, sendo caracterizado por uma indiferença geral em relação às necessidades do filho.
4. Autoritativo. Em relação aos outros estilos parentais, este é o mais bem sucedido na promoção do desenvolvimento da criança, sendo que este estilo combina altos níveis de responsividade, envolvimento e exigência, com o uso técnicas de controle adequadas.

Alguns estudos apontam uma relação significativa entre o comportamento agressivo e o ambiente familiar. Ambientes familiares caracterizados por disciplina negativa tem sido associado positivamente com o desenvolvimento do comportamento agressivo (Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit & Zelli, 2000), sendo que ambientes familiares caracterizados por estilos parentais inadequados e coercitivos contribuem para o desenvolvimento de crianças agressivas (Cunha & Weber, 2007; Fielder, 2007; Rigby, 1993). P.K. Smith (2006), na revisão supracitada, destaca os seguintes fatores de risco, com base em ampla sustentação empírica: conflitos familiares com pais e irmãos e como estes são trabalhados; estratégias disciplinares deficientes, em especial se são severas ou abusivas, e inconsistentes (liberais demais, coercivas demais); relações negativas entre pais-filhos, incluindo: apego inseguro e culpa estigmatizante; e a depressão crônica da mãe.

Em um dos estudos pioneiros sobre a influência familiar sobre a agressão entre pares, Olweus (1980) sublinhou quatro fatores familiares que contribuiriam positivamente para o comportamento agressivo em meninos: negativismo

materno, permissividade materna para agressão, uso de métodos coercitivos de controle pelo pai e mãe, destacando ainda o temperamento do menino.

As vítimas do *bullying* tem também uma tendência maior para ser dependentes de seus pais, os quais por sua vez caracterizam-se pela superproteção (Espelage & Swearer, 2003; Olweus, 1993b), ou por rejeitar abertamente seus filhos (Lindenberg, Oldehinkel, Verhulst & Ormel, 2005).

Embora a maior parte dos comportamentos anti-sociais protagonizados por adolescentes ocorram em contextos extrafamiliares, como na escola ou na comunidade, existem fortes evidências de que este comportamento tem suas raízes no ambiente familiar (Patterson & cols., 1992). Daí sugere-se que o *bullying* escolar pode estar também relacionado ao contexto familiar de forma expressiva sendo que, por exemplo, crianças que são vitimizadas fisicamente no contexto doméstico estão expostas a um risco aumentado para envolvimento em vitimização, como agressores, vítimas ou ambos simultaneamente (Dussich & Maekoya, 2007), e também quando presenciam a violência entre seus pais (Pinheiro, 2006).

Ao estudar os fatores que predizem a agressividade e vitimização em pré-adolescentes Baldry (2003) demonstrou que a violência interparental seria um fator mais relevante que o gênero e idade para prever a agressividade e vitimização em crianças e adolescentes (Baldry, 2003). Famílias com altos níveis de conflito, onde comportamentos agressivos são frequentes e que atribuem um valor funcional positivo à agressividade contribuem para que a criança ou adolescente haja da mesma maneira em outros ambientes, inclusive na escola (Espelage & Swearer, 2003; Weber & Cunha, 2006).

As práticas familiares de monitoria - o quanto os pais sabem o que acontece na vida dos filhos, envolvimento - participação efetiva na vida do filho - e sentimento dos filhos destacam-se como fatores de proteção ao envolvimento em comportamentos anti-sociais (Ho, 2007).

O envolvimento dos pais é certamente um dos principais fatores para uma educação de filhos com qualidade (Weber, 2005), sendo que este se destaca

como fator de proteção contra a vitimização. Um estudo recente (Flouri & Buchanan, 2003) demonstrou ainda que o baixo nível de envolvimento do pai e da mãe contribuiu significativamente e independentemente para o aumento da frequência do *bullying* em adolescentes de ambos os sexos. As ações preventivas da escola e da família, através de normas e monitoria, desempenham um papel importante como forças inibidoras do *bullying* (Lam & Liu, 2007).

Um dos principais conselhos repassados a crianças em diversas campanhas anti-*bullying* é “contar a um adulto” sobre o *bullying* (Olweus & cols., 1999). Fekkes e cols. (2005) destacam que o envolvimento dos pais desempenha um importante papel nesse caso, sendo que 53% das vítimas regulares relatam esse problema a um professor, e 67% destas pedem ajuda a seus pais. O envolvimento da criança com a mãe está positivamente relacionado à propensão de intervenção, por parte da mãe, em situações de vitimização, sendo que o nível de sofrimento percebido em relação aos episódios de *bullying* e o fato da própria mãe ter sido vitimizada em seus tempos escolares também são importantes para a decisão de intervir ou não (T.-T. Miller, 2007). Os pais, na medida em que mantêm canais de comunicação com seus filhos, podem desempenhar um papel importante ao estar cientes de episódios de *bullying* na escola de seus filhos. Os seguintes fatores predizem a propensão a intervir das mães: (a) envolvimento de um de seus filhos, (b) percepção aumentada sobre o sofrimento da vítima e (c) caso elas mesmas já tivessem sofrido vitimização quando estudantes (T.-T. Miller, 2007).

As práticas educativas parentais podem também ter um efeito indireto no comportamento agressivo e de vitimização, já que estas estão claramente associadas a fatores que tem forte influência na incidência do *bullying*, como competência social, escolha de amigos e funcionamento escolar (Haynie & cols., 2001).

No que diz respeito à opinião das famílias sobre a vitimização que acontece nas escolas, a literatura indica que os familiares consideram como as brigas, insultos e xingamentos como as formas mais frequentes de violência na escola,

sendo que no outro extremo, com menor frequência percebida, estaria a presença do uso de armas ou de drogas nas escolas (Gazquez, Cangas, Perez-Fuentes, Padilla & Cano, 2007).

Em um estudo sobre a relação entre a interação familiar e o *bullying* em um contexto étnico diverso incluindo negros, brancos e hispânicos (Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007), embora alguns fatores tenham se destacado como relevantes apenas para alguns dos grupos estudados, como morar com ambos os pais, identificado como fator de proteção em relação ao *bullying* para alunos brancos, outros fatores exibiram relações significativas em todos os grupos étnicos estudados, como a comunicação entre os membros da família, que está negativamente relacionada ao comportamento agressivo.

Porém, há ainda diversas questões em aberto no que diz respeito à relação entre as práticas parentais e a vitimização, sendo que alguns resultados indicam a necessidade de aprofundamento nas pesquisas sobre o tema, como o trabalho de Veenstra e cols. (2005). Neste estudo, ao contrário do que tem sido apontado em análises univariadas, não foram verificadas relações significativas das práticas parentais com o *bullying* e a vitimização entre pares ao utilizar fontes múltiplas de informação e métodos de análise multivariados.

2.5. Consequências para o ajustamento psicológico

De que forma a vitimização na escola influencia o ajustamento psicológico das vítimas? O *bullying* é um fator de risco importante, e há evidências que indicam a relação entre a vitimização e comportamentos internalizados específicos, como a predisposição para experiências psicóticas (Campbell & Morrison, 2007), depressão e ansiedade (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld & Gould, 2007; Salmon, James, Cassidy & Javaloyes, 2000; Vuijk, van-Lier, Crijnen & Huizink, 2007) e redução da auto-estima (Spade, 2007) e o desenvolvimento de hiperatividade e problemas emocionais (Gunther, Drukker, Feron & van-Os, 2007). Mitchell, Ybarra e Finkelhor (2007) mostram que tanto a vitimização através de recursos tecnológicos quanto aquela realizada em

interações ao vivo está independentemente relacionada à sintomatologia depressiva, comportamento delinquente, e uso de drogas. Kumpulainen e cols. (1998) destacam ainda que aqueles que são somente vitimizados caracterizaram-se principalmente por problemas de comportamento internalizados, com anedonia, e não problemas de comportamentos externalizados, que é prevalente entre os agressores. Nesse mesmo estudo foi encontrada uma maior probabilidade de encaminhamento psiquiátrico para vítimas-agressoras, sendo esta tem um aumento de 6,5 vezes para meninos e 9,9 vezes para meninas, em comparação ao grupo não-envolvido em *bullying*.

Em um estudo conduzido entre adolescentes finlandeses (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen & Rimpela, 2000), a ansiedade, depressão e outros sintomas psicossomáticos foram mais frequentes entre vítimas-agressoras. No mesmo estudo, o abuso de álcool e outras substâncias caracterizaram os agressores e as vítimas-agressoras. Entre as garotas foi encontrada uma relação significativa entre transtornos alimentares e a participação no *bullying*, em qualquer papel, enquanto que para os garotos essa relação foi verificada somente no grupo das vítimas-agressoras.

A vitimização na escola tem efeitos negativos sobre a qualidade de vida que persistem na vida adulta, sendo que em um estudo longitudinal Gunther e cols. (2007) destacam que a exposição continuada ao *bullying*, enquanto evento de vida adverso, prediz significativamente o desenvolvimento de problemas de conduta. As vítimas, e particularmente as vítimas estáveis, apresentaram escores mais baixos de auto-estima e mais altos quanto à solidão, em um estudo sobre consequências de médio e longo prazo da vitimização (Schafer & cols., 2005), relatando mais dificuldades para manter amizades que adultos que não haviam sido vitimizados de forma significativa. Outro trabalho confirma uma relação positiva entre a lembrança de vitimização indireta na infância e o perfeccionismo na idade adulta (J.-L. Miller & Vaillancourt, 2007).

Cabe notar que as dificuldades de relacionamento interpessoal enfrentadas por adolescentes que sofrem de problemas de ajustamento psicológico (Campbell

& Morrison, 2007) e estresse social (D'Esposito, 2007) são um fator de risco para a vitimização de tais estudantes. No trabalho de (Vuijk & cols., 2007), reduções nos níveis de ansiedade e depressão foram mediadas pela redução da agressão relacional entre as meninas, e pela redução da agressão física entre meninos, sugerindo que a vitimização tem impacto diferenciado sobre meninas e meninos.

2.6. O que podemos fazer

Diante destes resultados sobre as características e consequências da vitimização, é relevante a apresentação de algumas abordagens para a mudança deste comportamento, sendo que estudos sobre intervenções trazem informações adicionais muito interessantes a respeito do funcionamento da agressão e vitimização entre pares no contexto escolar.

No que se refere a uma intervenção direta no contexto escolar, diversos autores propõem um ambiente calmo em que a presença da figura de autoridade seja percebida pelos estudantes (Fekkes & cols., 2005; Olweus, 1993b; Woods & White, 2005), sugerindo também que a realização de atividades onde os estudantes possam interagir em um contexto não agressivo como, por exemplo, numa competição esportiva, na qual os participantes devem interagir de acordo com regras pré-estabelecidas (Woods & White, 2005). Em relação as vítimas, Fekkes & cols. (2005) defendem a promoção de regras claras, incentivando as vítimas a reportar episódios de vitimização.

O treino de habilidades sociais é uma estratégia interessante para o apoio a crianças que enfrentem dificuldades na interação com pares (Del Prette & Del Prette, 2007), e tem sido utilizado também na prevenção ao *bullying*. Um exemplo é apresentado por Deroisier e Marcus (2005), que avaliaram a eficácia de um programa de habilidades sociais para crianças rejeitadas pelos pares, vitimizadas e socialmente ansiosas. Os resultados do pós-teste indicaram que, um ano após o tratamento, os resultados iniciais persistiram com efeitos positivos adicionais incluindo aumento da aceitação social e auto-estima e redução nos níveis de depressão e ansiedade.

Tendo em vista a relação do *bullying* com características individuais influenciadas pelo ambiente familiar, a realização de eventos como cursos envolvendo professores, pais e estudantes oferecem benefícios tanto para o ambiente escolar quanto para a vida cotidiana das famílias envolvidas (P.-K. Smith, 2006; Woods & White, 2005). Um exemplo de intervenção centrado na interação entre pais e filhos é o Programa de Qualidade de Interação Familiar desenvolvido por Weber, Viezzer e Brandenburg (2005), no qual os pais recebem treinamento sobre como educar seus filhos através de métodos não-coercitivos.

Já há inclusive propostas de intervenção específicas para o assédio pela internet, já que a literatura indica que mesmo estudantes que participam de programas de prevenção ao *bullying* não generalizam sua aprendizagem sobre prevenção ao *bullying*, recebida em programas realizados na escola, para o *cyberbullying* o qual, apesar de ocorrer principalmente fora do horário escolar tem repercussão nas relações com pares na escola (Agatston & cols., 2007), sendo que o próprio espaço da internet pode ser utilizado para a prevenção e intervenção da vitimização (Evers, Prochaska, Van-Marter, Johnson & Prochaska, 2007).

Apesar de existirem cada vez mais opções de programas para redução da vitimização, um dos principais e mais difundidos continua sendo o Programa Olweus de Prevenção ao *Bullying* – POPB (Olweus & cols., 1999). Porém, um estudo recente lançou dúvidas sobre sua eficácia em contextos diversos. Bauer, Lozano e Rivara (2007) não verificaram mudanças significativas nos níveis de vitimização gerais da escola, sendo que em uma segunda análise, estratificada por etnias, houve redução nos relatos de agressão relacional e física (respectivamente 28% e 37%) para os estudantes brancos nas escolas do grupo de intervenção em comparação com os alunos brancos que não receberam intervenção em suas escolas. Estes resultados destacam a importância de considerar a influência da cultura, raça e família sobre o comportamento dos estudantes ao planejar intervenções visando reduzir o *bullying*, sendo que

estratégias devidamente contextualizadas tem melhores resultados. Um exemplo de trabalho de adaptação que utilizou o próprio POPB como referência foi produzido por Black e Jackson (2007), que obtiveram uma redução de até 65% na incidência de *bullying*, destacando as seguintes características do programa relacionadas aos resultados: o uso de painéis de regras; aplicação consistente de consequências positivas e negativas; treinamento de monitores adultos para participar das atividades estudantis. Complementando a intervenção foi também introduzidas atividades de socialização nos intervalos, além da reorganização destes em séries. Para uma revisão relevante sobre estratégias grupais para reduzir a vitimização e *bullying* em escolas, vide Horne, Stoddard e Bell (2007).

Embora diversos programas pontuais tenham sucesso a curto e médio prazo, os resultados a longo prazo destas intervenções são limitados (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2007), pois a violência está bem além das fronteiras da escola. Assim sendo, estratégias de prevenção contínuas devem ser incentivadas. Ao verificar os resultados de uma intervenção de curta duração para redução do *bullying*, a qual envolvia estudantes, pais e professores, Hunt (2007) observou que abordagens educativas de curto prazo tem pouco ou nenhum efeito sobre os níveis de *bullying* escolar.

O aumento da violência tem impactado a forma de agir dos professores, que além das tarefas educacionais cotidianas são também responsáveis por proteger seus alunos da violência, além de preocupar-se com sua segurança pessoal (Peterson, 2007). Considerando o importante papel que os professores desempenham no estabelecimento e manutenção das normas escolares, também em relação ao *bullying*, Bauman e Del-Rio (2006) investigaram as percepções de professores em formação a respeito de situações de *bullying* físico, verbal e relacional. O *bullying* relacional foi avaliado como menos grave em relação ao *bullying* físico e verbal, sendo que os participantes demonstraram menor empatia em relação às vítimas do *bullying* e, além disso, propuseram intervenções menos severas em relação àquelas propostas para agir em situações de *bullying* físico ou verbal. Professores tendem a interferir em situações de *bullying*, principalmente

nos casos de *bullying* verbal e casos em que o professor testemunha o ocorrido, independente do sexo da criança ou dos anos de experiência do professor (Shur, 2007). Jacobsen & Bauman (2007) apresentaram a conselheiros escolares vinhetas descrevendo três formas de *bullying* (físico, verbal e relacional), sendo que estes consideraram o *bullying* relacional como o menos sério dos três tipos, além de ter menos empatia e intenção de intervir nestes casos.

Alguns estudos indicam que, mesmo quando professores identificam episódios de vitimização e tentam intervir, sua intervenção tem pouco sucesso (Fekkes & cols., 2005; Shur, 2007), sendo a literatura sugere que esse fato estaria associado à falta de treinamento dos professores quanto à identificação e abordagem efetiva do problema.

Porém, não somente os professores, mas todos os educadores estão envolvidos no enfrentamento à vitimização e *bullying*, sendo que este enfrentamento, no sentido de intervenção e prevenção, é responsabilidade da escola, já que esta tem autoridade sobre seus estudantes, no sentido de ter o direito de impor disciplina formal sobre seus estudantes. Porém, ao avaliar o comportamento de diretores de escolas de 5ª a 8ª série em relação à agressão relacional, Smith (2007) verificou que cerca da metade dos diretores entrevistados estava pouco ou nada familiarizado com o fenômeno da agressão relacional e que, embora 98% percebessem que a agressão relacional era um problema em sua escola, somente metade havia implementado estratégias de combate à vitimização e *bullying*.

Os esforços para reduzir a vitimização nas escolas devem envolver não apenas os estudantes, educadores e família, mas também os outros sistemas que influenciam o comportamento humano, sendo que as diferentes formas de vitimização, e suas expressões, devem ser combatidas em todos os níveis (Ordonez, 2007), como por exemplo, através da legislação. Um exemplo de ação neste nível é a Lei nº 11.875 (São Paulo, 2005), promulgada pela Assembléia legislativa do Estado de São Paulo, que instituiu a Política de Prevenção à Violência Contra Educadores da Rede de Ensino do Estado de São Paulo.

Entretanto, para que as ações de combate à violência interpessoal nas escolas possam ser eficientes, é necessário produzir conhecimento científico de modo a otimizar estes esforços.

Todos os envolvidos na educação tem um papel relevante a desempenhar na redução do *bullying*: professores, estudantes, pais e demais protagonistas da educação. Destaca-se, portanto, a relevância de produção sobre o assunto, sobre a qual ainda existe uma grande lacuna no contexto nacional. Há um longo caminho de pesquisa a ser percorrido, sendo que a avaliação das características sociais deste fenômeno no contexto brasileiro deve receber atenção prioritária. De qualquer modo, é possível aprender observando os efeitos negativos associados ao *bullying* na literatura disponível, como linhas que podem auxiliar-nos na construção de projetos de pesquisa e intervenção sobre este comportamento em escolas brasileiras.

2.7. Objetivos específicos

O primeiro objetivo específico desta pesquisa é investigar a incidência e as características da agressão e vitimização entre pares e fatores sociodemográficos (ex.: idade, gênero, localização geográfica e tipo de escola).

O segundo objetivo é investigar a influência de fatores familiares sobre as interações negativas do adolescente com pares no contexto escolar. Especificamente, se aspectos quantitativos da agressão e da vitimização entre pares na escola estão relacionados a estilos parentais e à qualidade de interação familiar.

O terceiro objetivo específico é verificar a relação da interação com pares (agressão, vitimização) com o ajustamento psicológico e social de adolescentes, avaliado a partir de sinais de depressão e comportamento anti-social.

3. MÉTODO

Ao considerar os objetivos propostos para este trabalho, que concentram-se na verificação das características da agressão entre pares em escolas brasileiras e possíveis correlatos, foi elaborado um estudo exploratório de natureza quantitativa, cujo delineamento é descrito a seguir.

3.1. Participantes

Os participantes deste estudo foram 849 adolescentes (idade média = 14,3; desvio padrão = 1,92) de turmas entre a 5ª Série do Ensino Fundamental e o 3º Ano do Ensino Médio. Estes estudantes foram selecionados em uma amostra por conveniência em 13 escolas públicas e particulares de quatro cidades brasileiras: Curitiba/PR (133 alunos de 2 escolas públicas e 67 alunos de 1 escola particular); Goiânia/GO (186 alunos de 5 escolas públicas e 102 alunos de 2 escolas particulares); Governador Valadares/MG (116 alunos de 1 escola pública e 91 alunos de 1 escola particular) e Teresina/PI (154 alunos de 1 escola pública). A amostra incluiu 408 participantes do sexo masculino (48,1%) e 441 do sexo feminino (51,9%).

3.2. Instrumentos

Os seguintes instrumentos foram incluídos no questionário utilizado para a coleta de dados (anexo A): Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (EVAP); Escalas de Qualidade de Interação Familiar (EQIF); Questionário de Conflitos Familiares, as Escalas de Exigência e Responsividade, o Children's Depression Inventory (CDI) e um questionário de comportamentos anti-sociais. Serão também coletadas informações sócio-demográficas sobre os participantes. Após a descrição dos instrumentos, apresenta-se uma síntese estatística das variáveis utilizadas no estudo, exceto as de comportamento anti-social, cuja descrição pormenorizada está incluída na seção de resultados (Tabela 1):

A **Escala de Agressão e Vitimização entre Pares – EVAP** (Cunha & Weber, 2007; Steiner, Cunha & Weber, 2007) é um instrumento de auto-relato desenvolvido para investigar a agressão entre pares no contexto escolar, da segunda etapa do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A presente versão da escala foi adaptada para este estudo. As principais características da EVAP são as seguintes: (a) o uso de enunciados descrevendo comportamentos agressivos específicos que podem ocorrer em no contexto escolar, delimitando os últimos seis meses como período de avaliação; (b) a escala contém dezoito questões distribuídas em quatro dimensões (agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização) cuja estrutura é descrita de forma pormenorizada na seção de resultados; (c) os itens da escala são avaliadas em escala Likert de 5 pontos medindo a frequência dos comportamentos estudados (1=nunca; 2=quase nunca; 3=às vezes; 4=sempre; 5=quase sempre). É importante destacar que o décimo nono item incluído nesta versão da escala foi desconsiderado na análise sobre a frequência de agressão entre pares, pois o mesmo se refere à reação do participante em relação à vitimização, que é analisada em separado. Para as análises, foram utilizadas as médias dos participantes em cada uma das dimensões da escala.

As **Escalas de Qualidade de Interação Familiar (EQIF)**, validadas por Weber, Prado, Salvador e Brandenburg (2008), avaliam alguns aspectos do relacionamento da família através do relato da criança sobre sua interação com os pais (pai e mãe separadamente), abordando nove fatores da interação familiar: envolvimento, regras e monitoria, comunicação positiva dos filhos, comunicação negativa, punição corporal, clima conjugal positivo, clima conjugal positivo e negativo, modelo parental e sentimento dos filhos. É composta por quarenta itens, mensurados através de um sistema Likert de 5 pontos (1=nunca; 2=quase nunca; 3=às vezes; 4=sempre; 5=quase sempre). Os escores brutos das respostas dos participantes sobre seus pais e mães foram computados e utilizados para as análises das dimensões da EQIF.

O **Questionário de Conflitos Familiares**, de Weber e Cunha (2006), foi proposto para acessar as percepções do adolescente a respeito dos conflitos em sua família (frequência, participação do adolescente, intensidade da reação afetiva e intensidade dos conflitos), sendo composto por quatro itens avaliados por um sistema do tipo Likert com 5 pontos (1=nunca; 2=quase nunca; 3=às vezes; 4=sempre; 5=quase sempre). A média dos participantes foi calculada e utilizada nas análises sobre a relação fatores familiares e agressão entre pares.

As **Escala de Responsividade e Exigência (ERE)** foram validadas para o contexto brasileiro por Costa, Teixeira e Gomes (2000). São compostas por 16 questões, divididas em duas dimensões, a responsividade com 10 itens e a exigência com 6 itens, sendo ambas avaliadas por um sistema Likert de três pontos. As respostas dos participantes em cada dimensão foram computadas em escores brutos de exigência e responsividade e, a seguir, os resultados em cada dimensão foram distribuídos em categorias através dos percentis 40 e 60 e. A partir destes resultados, os participantes foram distribuídos nas categorias dos estilos parentais: autoritativo (alta exigência, alta responsividade); permissivo (baixa exigência, alta responsividade); autoritário (alta exigência, baixa responsividade) e negligente (baixa exigência, baixa responsividade).

O **Children's Depression Inventory (CDI)**, validado no Brasil por Gouveia, Barbosa, Almeida e Gaião (1995), avalia sinais de depressão na infância e adolescência através do auto-relato do participante a respeito de seus sentimentos e pensamentos. É composto por 27 itens, avaliados por um sistema Likert de três pontos. Após calcular o escore bruto de sinais depressivos, os participantes foram distribuídos nas categorias “com sinais de depressão” (escore bruto superior a 19 pontos ou 2 pontos no item 95) ou “sem sinais de depressão (demais participantes).

O **Questionário de Comportamentos Anti-sociais** foi adaptado a partir do trabalho de Weber, Cunha e Moura (2007), e inclui sete itens que investigam a frequência de manifestações de comportamento anti-social (desobedecer a

autoridades, mentir para obter vantagens, ameaçar ou intimidar, agredir fisicamente, envolver-se em brigas de gangues, gazear aula, causar danos intencionais a propriedade, roubar ou furtar). Os três primeiros itens do questionário foram avaliados por um sistema Likert de 5 pontos (1=nunca; 2=quase nunca; 3=às vezes; 4=quase sempre; 5=sempre), e os quatro itens restantes foram avaliados através das opções: uma vez por dia; uma vez por semana; uma vez por mês; algumas vezes por ano; nunca. Os resultados em cada item foram distribuídos em duas categorias: em todos os itens, a opção “nunca” foi classificada como “não”, e as demais opções como “sim”, indicando respectivamente a ausência ou a presença de cada manifestação de comportamento anti-social durante o último ano.

Tabela 1: Estatística descritiva das variáveis estudadas

| | Média | ± d.p. | Mínimo | Máximo |
|--------------------------------------|-------|--------|--------|--------|
| Agressão e vitimização | | | | |
| Agressão direta ^a | 1,86 | 0,81 | 1 | 5 |
| Agressão relacional ^a | 1,99 | 0,87 | 1 | 5 |
| Ataques à propriedade ^a | 1,22 | 0,67 | 1 | 5 |
| Vitimização ^a | 1,90 | 0,73 | 1 | 5 |
| Fatores familiares | | | | |
| Relacionamento Afetivo ^b | 45,39 | 10,68 | 14 | 106 |
| Envolvimento ^b | 16,39 | 3,54 | 4 | 20 |
| Regras e Monitoria ^b | 30,99 | 7,13 | 8 | 40 |
| Punição Corporal ^b | 9,05 | 3,90 | 6 | 26 |
| Comunicação Positiva ^b | 16,41 | 5,76 | 6 | 30 |
| Comunicação Negativa ^b | 21,93 | 7,76 | 10 | 47 |
| Modelo ^b | 31,77 | 6,20 | 10 | 40 |
| Sentimento dos Filhos ^b | 34,32 | 6,15 | 8 | 40 |
| Clima Conjugal Positivo ^b | 32,79 | 11,96 | 10 | 50 |
| Clima Conjugal Negativo ^b | 16,76 | 7,71 | 8 | 40 |
| Conflito familiar ^c | 2,26 | 0,91 | 1 | 5 |
| Exigência ^d | 28,40 | 5,49 | 12 | 45 |
| Responsividade ^d | 46,05 | 8,51 | 20 | 88 |
| Depressão | | | | |
| Sinais de depressão ^e | 13,51 | 7,43 | 1 | 43 |

Nota. ^a Sub-escala da EVAP; ^b Sub-escala da EQIF; ^c Questionário de Conflitos Familiares; ^d Sub-escala da ERE; ^e CDI; d.p. = desvio padrão da média.

3.3. Procedimento de coleta dos dados

Após a seleção das escolas nas cidades participantes, em uma amostragem por conveniência, foi feito contato com a direção de cada escola, com o objetivo de obter a autorização para aplicar a pesquisa (anexo B). Os contatos com as escolas em todas as cidades, exceto Curitiba, foram feitos por uma equipe de colaboradores composta por estudantes de psicologia e psicólogos, que receberam instruções formais a respeito dos procedimentos de contato e coleta de dados. Os alunos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para informar-se sobre os objetivos da pesquisa e seus direitos como participantes (Anexo C), sendo enfatizado que sua participação seria voluntária e anônima. Os estudantes que aceitaram participar da pesquisa responderam a seguir o questionário da pesquisa na própria escola durante um tempo de aula. Para garantir o anonimato dos participantes, os termos de consentimento e os questionários foram recolhidos separadamente.

A digitação dos dados de Goiânia (GO), Governador Valadares (MG) e Teresina (PI) foi feita pelos colaboradores, a seguir, remeteram toda a documentação da pesquisa para o Núcleo de Análise do Comportamento, na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba (PR). As bases de dados foram, então, revisadas e integradas para a análise.

3.4. Análise dos dados

As hipóteses de trabalho para este estudo estão listadas abaixo, acompanhadas pelas estratégias específicas utilizadas na análise, que foi feita através do pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

- a. A agressão e a vitimização entre pares (conforme avaliado pela EVAP) estaria significativamente relacionada a fatores sociodemográficos. A análise foi feita através da comparação das medidas de agressão e vitimização em função da idade, gênero, localização geográfica e tipo de escola. Como alternativa ao uso dos escores para as análises recém

mencionadas, os estudantes foram distribuídos em categorias conforme seus níveis de envolvimento em agressão e vitimização, através do Método Hierárquico de Agrupamento de Ward. Por fim, realizou-se uma análise descritiva dos dados apresentando a incidência das categorias agrupadas de acordo com variáveis demográficas.

- b.** A agressão e vitimização entre pares estariam significativamente e negativamente relacionada aos fatores familiares protetivos (envolvimento, regras e monitoria, comunicação positiva dos filhos, clima conjugal positivo, clima conjugal positivo e negativo, modelo parental e sentimento dos filhos), e negativamente relacionadas aos fatores familiares de risco (comunicação negativa, punição corporal, clima conjugal negativo e conflitos), avaliados através da EQIF e do Questionário de Conflitos Familiares. Espera-se ainda que os adolescentes com o menor envolvimento em agressão e vitimização de pares relatem estilos parentais (avaliados através da ERE) autoritativos, enquanto que o grupo caracterizado pelos níveis mais altos de vitimização e agressão relate estilos parentais negligentes, autoritários ou permissivos. Estas hipóteses foram testadas através dos testes correlação de Pearson, Anova com prova de Tukey e Qui-quadrado, de acordo com as características de cada variável.
- c.** Haveria uma interação significativa entre o envolvimento do adolescente em agressão e vitimização e seu ajustamento psicológico e social. As medidas de agressão e vitimização (conforme EVAP) estarão significativamente relacionadas a problemas internalizados e externalizados vivenciadas pelos adolescentes, acessado através dos níveis de depressão do adolescente (conforme CDI) e manifestações de comportamentos anti-sociais (questionário de comportamentos anti-sociais).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao considerar o elevado número de variáveis envolvidas neste trabalho, a apresentação dos dados será feita de acordo com as hipóteses levantadas. Na primeira seção (4.1), serão discutidas as características da agressão e vitimização entre pares, incluindo a comparação com fatores sociodemográficos. Nas duas seções seguintes será discutida a relação da agressão entre pares e os fatores familiares (seção 4.2) e problemas de comportamento internalizados e externalizados (seção 4.3).

4.1. Características da agressão e vitimização entre pares

Tendo em vista que definir as características da agressão entre pares é fundamental para realizar as comparações com outras variáveis, conforme proposto, apresenta-se inicialmente a análise fatorial dos dados da escala de agressão e vitimização elaborada neste trabalho, seguida pelo sistema de categorização obtido através do Método Hierárquico de Agrupamento de Ward e análise discriminante. A seguir, são apresentados os dados sobre a incidência das diferentes formas de agressão e vitimização entre pares na amostra, e sua relação com fatores sociodemográficos.

4.1.1. Análise da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares

Para verificar se os diferentes comportamentos de agressão e vitimização estariam distribuídos em dimensões, foi realizada uma análise dos eixos principais, com rotação Varimax, dos 18 itens da EVAP. Foram obtidos quatro fatores com *eigenvalues* superiores a um, correspondendo a 54,62% da variância total dos escores dos participantes, com rotação convergente após 7 iterações (Tabela 2).

A seguir, para avaliar a consistência de cada subescala, foi realizado o estudo de confiabilidade. A consistência interna de cada subescala foi avaliada

através do cálculo do alfa de Cronbach, com resultados superiores a 0,74 nas quatro subescalas, valor considerado adequado para instrumentos de pesquisa (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998), em especial quando se considera o pequeno número de itens em cada dimensão (Tabela 2). O fator “ataques à propriedade” não teve a consistência interna calculada, por ser composto por um único item.

Tabela 2: Resultados da análise fatorial exploratória dos itens da escala de agressão e vitimização e índices de consistência interna em cada dimensão

| Dimensões | 1 | 2 | 3 | 4 | Variância explicada | α de Cronbach |
|---------------------------------------|-------|-------|-------|-------|---------------------|----------------------|
| 1. Agressão direta | | | | | 15,37 % | 0,787 |
| Provocar colegas | 0,684 | | | | | |
| Revidar agressão | 0,735 | | | | | |
| Dar empurrões, chutes ou socos | 0,710 | | | | | |
| Fazer ameaças | 0,615 | | | | | |
| Xingar | 0,528 | | | | | |
| 2. Agressão relacional | | | | | 13,19 % | 0,719 |
| Excluir de grupo ou brincadeiras | | 0,501 | | | | |
| Colocar apelidos depreciativos | | 0,720 | | | | |
| Encorajar outros a brigarem | | 0,609 | | | | |
| Fazer comentários depreciativos | | 0,723 | | | | |
| 3. Agressão física indireta | | | | | 7,29 % | - |
| Roubar ou mexer nas coisas do colega | | | 0,769 | | | |
| 4. Vitimização | | | | | 18,77 % | 0,814 |
| Ser alvo de provocações | | | | 0,657 | | |
| Receber empurrões, chutes ou socos | | | | 0,633 | | |
| Receber ameaças | | | | 0,606 | | |
| Ter propriedade roubada ou danificada | | | | 0,508 | | |
| Receber xingamentos | | | | 0,687 | | |
| Ser excluído do grupo | | | | 0,680 | | |
| Receber apelidos depreciativos | | | | 0,677 | | |
| Ser alvo de comentários depreciativos | | | | 0,649 | | |

A partir dos resultados nestas dimensões, cada dimensão resultante recebeu uma nomenclatura, conforme descrito a seguir:

1. *Agressão direta*. Esta dimensão inclui formas de agressão diretas físicas (empurrar, chutar ou dar socos), verbais (provocar, ameaçar, xingar) e uma forma que pode ser considerada mista, por ocorrer em resposta a ataques iniciados por outros (revidar). Em relação ao trabalho de Gutierrez & cols. (2008), este fator inclui as dimensões agressão verbal, agressão física direta e ameaças. Em relação ao trabalho de Smith & cols. (2002), esta dimensão inclui os comportamentos da categoria *bullying* verbal e físico.
2. *Agressão relacional*. Esta forma de agressão inclui comportamentos que prejudicam o relacionamento da vítima com outros pares (excluir, apelidar, encorajar a brigar, depreciar), conforme a definição proposta por Espelage (Espelage & Swearer, 2004).
3. *Agressão física indireta*. Esta dimensão da agressão inclui comportamentos negativos e agressivos direcionados a objetos pertencentes a outro colega. Neste caso, optou-se pelo uso do termo “agressão indireta”, pois embora a vítima sofra as consequências negativas do comportamento, seus bens e não ela própria é o alvo do ataque do agressor. Esta é também a nomenclatura usada por Gutierrez & cols. (2008) para descrever itens similares a este. Porém, é também possível que esta dimensão indique um fator extremo, indicador do comportamento anti-social, diferenciando-se como uma agressão “extrema”.
4. *Vitimização*. Esta dimensão inclui todos os comportamentos agressivos dos quais o participante tenha sido alvo. É interessante notar que, neste caso, os comportamentos não se subdividiram em categorias de frequência, indicando que estudantes que relatam serem alvos de uma forma de vitimização são, provavelmente, alvos de formas múltiplas de agressão, sendo que este achado está em conformidade com os achados de Gutierrez (2008) sobre vitimização.

4.1.2. Categorias de agressão e vitimização

Para investigar as categorias de envolvimento em agressão e vitimização, foi utilizada a análise de agrupamento através do método hierárquico de Ward e distância euclidiana ao quadrado, a partir das quatro dimensões de agressão e vitimização descritas no item 4.1.1. A partir da análise discriminante dos resultados, decidiu-se pelo uso da solução com 5 categorias. A tipologia resultante desta análise é apresentada abaixo. Na Tabela 3 estão os resultados do teste One-Way ANOVA comparando as médias de cada grupo nas dimensões de agressão e vitimização.

Tabela 3: Escore médio de agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização em relação às categorias de agressão e vitimização

| | Tipo de envolvimento na agressão entre pares | | | | | F | g.l. | p |
|---------------------|--|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------|------|------|
| | Não-envolvido | Vítimas | Agressor I | Agressor II | Vítimas agressivas | | | |
| Agressão direta | 1,31 ^a | 1,76 ^b | 2,11 ^c | 2,25 ^c | 3,55 ^d | 171,9 | 4 | 0,00 |
| Agressão relacional | 1,27 ^a | 1,76 ^b | 2,55 ^d | 2,33 ^c | 3,76 ^e | 324,1 | 4 | 0,00 |
| Agressão indireta | 1,00 ^a | 1,00 ^a | 1,00 ^a | 2,88 ^c | 1,52 ^b | 564,8 | 4 | 0,00 |
| Vitimização | 1,33 ^a | 2,68 ^d | 1,83 ^b | 2,10 ^c | 2,49 ^d | 197,3 | 4 | 0,00 |

Nas linhas, as médias seguidas por letras distintas diferem significativamente entre si pelo teste de Tukey com nível de p menor que 0,05

1. *Não-envolvidos.* Este grupo caracterizou-se com as frequências mais baixas em todas as dimensões de agressão, sendo também pouco vitimizados. Vale notar que o nível de agressão física indireta neste grupo é praticamente nulo, pois a média do grupo neste fator equivale à pontuação do item “nunca” na escala. Esta nomenclatura é similar a utilizada por Pinheiro (2006) sendo que, como não foi perguntado aos participantes se haviam presenciado outros colegas sendo agredindo outros ou sendo vitimizados, não seria adequado utilizar o termo testemunhas, usado por Lopes Neto (2003).

2. *Vítimas*. Este é o grupo com a maior frequência de vitimização dentre todos, sendo também baixos em agressão direta e relacional, e nulos em agressão física indireta. Outros trabalhos em língua portuguesa utilizem o termo “alvo de *bullying*” para denominar a categoria de estudantes que são foco da agressão de colegas (Lopes Neto, 2003; Pinheiro, 2006). Utilizou-se o termo “vítimas” ao considerar a nomenclatura adotada inicialmente neste trabalho (agressão e vitimização entre pares).
3. *Agressor tipo I*. Este grupo é caracterizado por médias altas de agressão direta e relacional, baixa vitimização e nenhuma agressão física indireta. Na literatura nacional sobre *bullying*, este grupo tem sido descrito como “autores de *bullying*” (Lopes Neto, 2003; Pinheiro, 2006), que não se aplica no caso deste trabalho.
4. *Agressor tipo II*. Este grupo apresenta médias altas em todas as formas de agressão: direta, relacional e física indireta. Também apresenta um nível de vitimização que pode ser considerado moderado. Ao analisar os resultados da prova de Tukey, comparando os grupos, este grupo poderia ser considerado intermediário entre os Agressores tipo I e as Vítimas agressoras.
5. *Vítima-Agressora*. Este grupo é caracterizado por níveis altos de agressão direta, relacional e de vitimização, e também por níveis moderados de agressão física indireta. Isto é, além de utilizar todas as formas de agressão possível, os participantes classificados neste grupo são também vítimas frequentes de ataques de seus pares.

Na Figura 1 é apresentado um gráfico ilustrando distribuição percentual dos participantes nestas categorias. Os percentuais de participantes classificados como não-envolvidos (34,2%) foi mais baixo que aqueles relatados por Pinheiro (2006) e Lopes Neto e col. (2003), que classificaram respectivamente 51% e 60,5% dos participantes na categoria “ não-envolvidos”. Ainda em relação a estes estudos (Lopes Neto, 2003; Pinheiro, 2006), também foram verificadas diferenças

em relação às categorias das vítimas (respectivamente 25,5% e 16,9%), agressores (respectivamente 2,9% e 12,7%) e vítimas agressoras (respectivamente 20,5% e 10,9%).

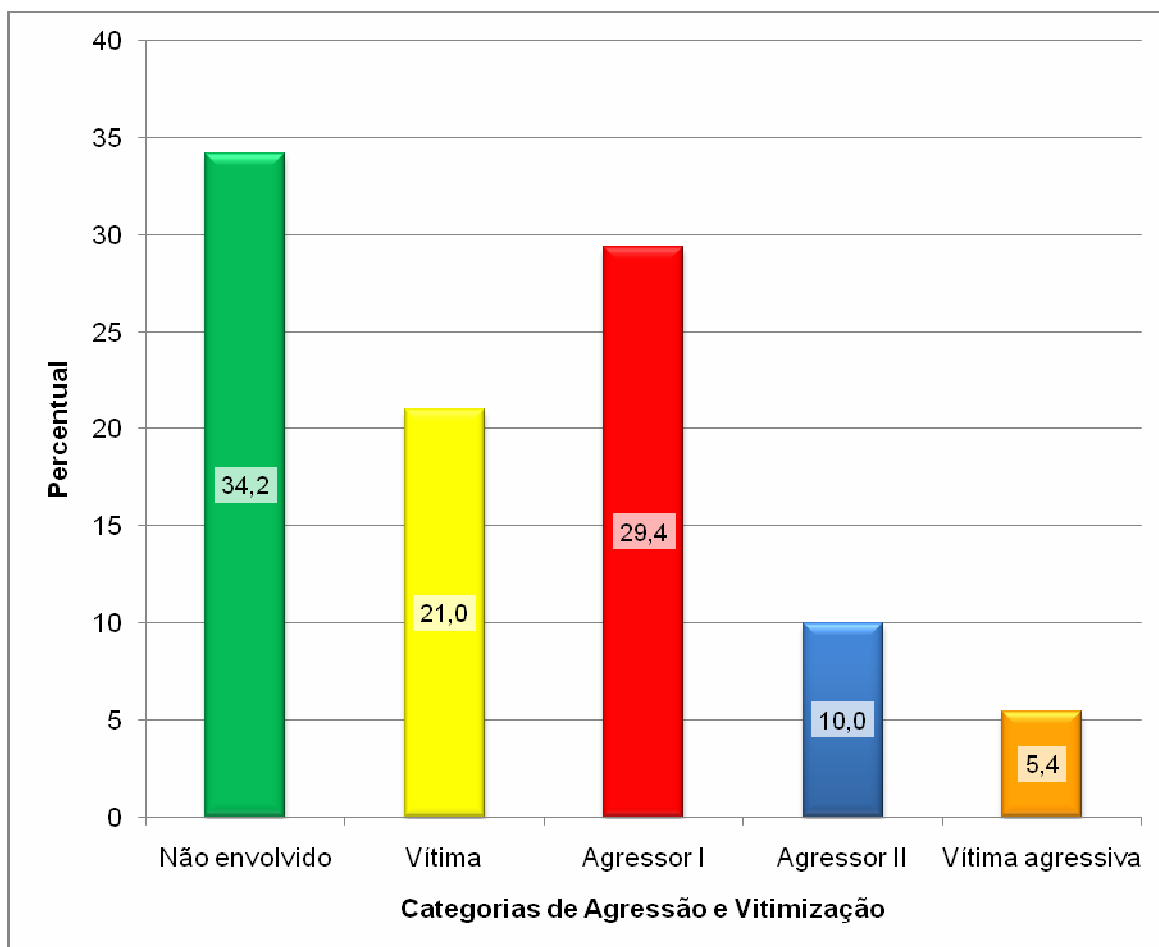


Figura 2: Percentual de participantes nas categorias de agressão e vitimização.

Tais diferenças são esperadas e comuns em estudos sobre a agressão entre pares e *bullying*, tanto pela diferença entre amostras não representativas quanto nos métodos usados para aferição do fenômeno (Pinheiro, 2006). É interessante notar que, conforme mencionado por Salmivalli (2008), o uso de listas de comportamentos tenderia a apresentar prevalências mais altas em relação ao uso da abordagem usada. Por exemplo, no questionário de Olweus (1999), onde uma definição fechada de *bullying* é apresentada ao participante na introdução,

solicitando ao estudante relate as diferentes formas pelas quais perpetrou ou foi alvo do comportamento previamente definido. Esta é, aliás, a abordagem dos instrumentos utilizados por Lopes e col. (2003) e Pinheiro (2006).

4.1.3. Agressão entre pares e fatores sociodemográficos

Ao realizar a comparação das variáveis sociodemográficas com as médias de agressão e distribuição nas categorias de agressão e vitimização, verificaram-se diferenças significativas em relação ao gênero e cidade dos participantes (Tabela 4). Não foram verificadas diferenças significativas em relação ao tipo de escola em que estudava ($\chi^2=6,428$; g.l.=4; $p=0,169$).

Tabela 4: Distribuição percentual nas categorias de agressão entre pares em relação a aspectos demográficos

| | Não-envolvidos | Vítimas | Agressor I | Agressor II | Vítima agressiva | Total | g.l. | χ^2 | p |
|----------------------|----------------|---------|------------|-------------|------------------|-------|------|----------|------|
| Gênero | | | | | | | 4 | 45,7 | 0,01 |
| Masculino | 24,0% | 23,5% | 33,8% | 10,0% | 8,6% | 100% | | | |
| Feminino | 43,5% | 18,6% | 25,4% | 10,0% | 2,5% | 100% | | | |
| Cidade | | | | | | | 12 | 28,3 | 0,01 |
| Curitiba | 28,0% | 22,0% | 28,0% | 16,0% | 6,0% | 100% | | | |
| Goiânia | 33,3% | 24,0% | 30,9% | 8,0% | 3,8% | 100% | | | |
| Governador Valadares | 43,0% | 17,4% | 28,5% | 7,2% | 3,9% | 100% | | | |
| Teresina | 31,8% | 18,8% | 29,9% | 9,7% | 9,7% | 100% | | | |

É importante destacar que os dados deste estudo são insuficientes para explicar a diferença entre cidades na distribuição percentual nas categorias de agressão e vitimização. Uma hipótese é de que há outros fatores do contexto, desde a sala de aula, passando pela instituição escolar e chegando às famílias dos estudantes, à comunidade e à organização sociopolítica em que esta escola se insere que influenciam o comportamento agressivo dos estudantes, como sugerem diversos autores (Orpinas & Horne, 2006; P.-K. Smith, 2005; Swearer & Doll, 2001). A partir desta perspectiva, esforços desenvolvidos para prevenir e reduzir a incidência da agressão entre pares em escolas devem oferecer

estratégias que possam ser adaptadas facilmente para uso em diferentes contextos, mas também devem considerar diferentes focos de intervenção.

No que diz respeito ao gênero dos participantes, a distribuição dos participantes por gênero indica que apenas na categoria Agressor II os resultados foram equivalentes, sendo que os percentuais de meninos nas categorias Agressor I, Vítima e Vítima agressora são expressivamente maiores que os de meninas. Estes resultados são, até certo ponto, similares aos descritos por Lopes Neto & cols. (2003), que relatam um percentual significativamente superior de meninos na categoria de agressores, mas não na categoria de vítimas. Já no trabalho de Pinheiro (2006), apenas a distribuição percentual na categoria das vítimas-agressoras foi significativamente diferente entre gêneros, com um percentual superior de meninos nesta categoria. A seguir, as médias de agressão e vitimização foram comparadas entre os gêneros, conforme ilustrado na Figura 2.

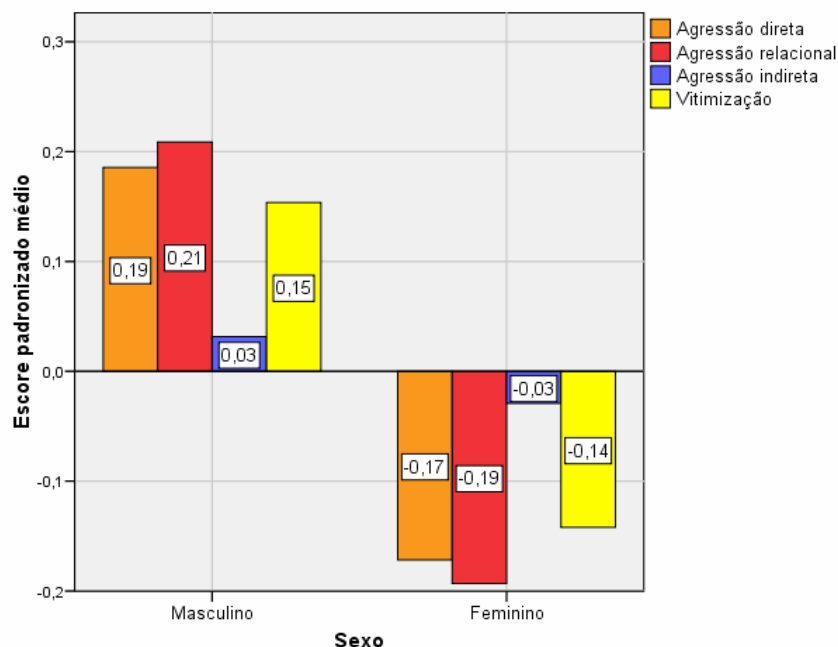


Figura 3: Escore padronizado médio da frequência de agressão e vitimização por gênero.

Ao aferir as diferenças de gênero entre as dimensões de agressão e vitimização utilizadas, através do teste T, foi verificado que os meninos

apresentam médias significativamente mais altas que as das meninas em relação à agressão direta ($t=5,262$; $p<0,001$), agressão relacional ($t=5,968$; $p<0,001$) e vitimização ($t=4,350$; $p<0,001$). O mesmo não foi verificado em relação à média de agressão física indireta ($t=0,884$; $p=0,377$), que foi equivalente entre meninos e meninas. Estes resultados, indicam que os meninos apresentariam uma frequência média superior de comportamentos agressivos, inclusive na agressão relacional, relatando também ser vitimizados com maior frequência.

O fato da média superior dos meninos na dimensão agressão relacional é, até certo ponto, surpreendente. Esperava-se que as meninas relatassem uma frequência superior à dos meninos nesta forma de agressão em particular, conforme descrito em parte da literatura (Robin, 2007; Simmons, 2002). Porém, estes resultados destacam a importância das considerações de Chesney-Lind e cols. (2007), que consideram um mito pressupor que meninas utilizam-se principalmente de formas de agressão relacionais ou indiretas. É interessante lembrar o aspecto multi-fatorial da agressão e, nesta perspectiva, é preciso incluir outras variáveis contextuais na análise sobre as diferentes formas de expressão da agressividade (Espelage, Mebane & Swearer, 2004).

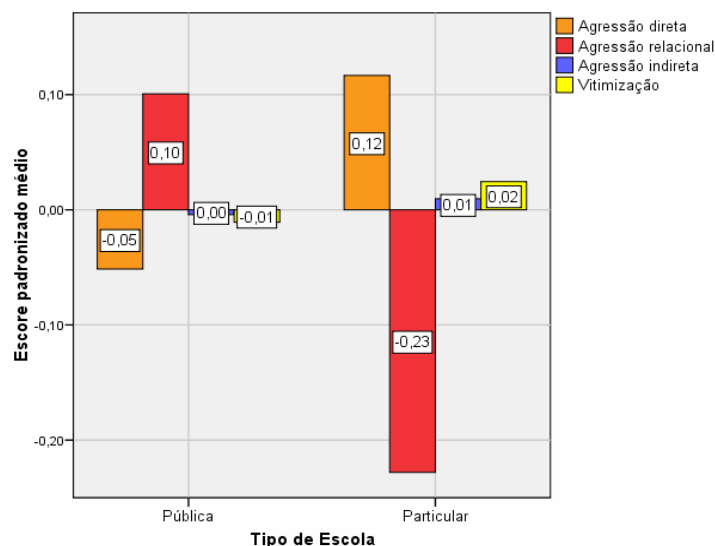


Figura 4: Escore padronizado médio da frequência de agressão e vitimização por tipo de escola.

A Figura 3 apresenta o resultado da comparação entre as dimensões de agressão entre escolas públicas e particulares, explorando assim diferenças que podem estar sendo influenciadas por fatores socioeconômicos.

Há algumas diferenças pequenas, porém significativas, entre as médias de agressão e vitimização em escolas públicas e particulares (Figura 3). Em relação à agressão direta ($t=2,263$; $p<0,05$), os alunos das escolas particulares relataram maior frequência, e, portanto, média mais alta; na agressão relacional ($t=4,911$; $p<0,001$), os alunos das escolas públicas apresentaram a maior média. Não foram verificadas diferenças significativas entre os tipos de escola no que diz respeito à vitimização ($t=0,473$; $p=0,637$) e agressão física indireta ($t=0,185$; $p=,854$). Assim como as diferenças entre cidades, este resultado deve ser considerado como indicador da diferença existente entre diferentes sistemas escolares. Dentre os fatores que poderiam afetar o nível de agressão está, por exemplo, a ação dos diretores e professores em relação à agressão entre pares os quais, muitas vezes, deixam de intervir por considerar esta uma forma normativa de comportamento de adolescentes (R.-A. Smith, 2007). É importante notar que, a despeito dos níveis e formas de agressão existentes em uma escola, este é um problema que deve receber atenção.

Visando investigar exploratoriamente a variação nos níveis de agressão e vitimização ao longo do tempo, foi realizado um teste one-way ANOVA para comparar os diferentes grupos etários envolvidos. Tendo em vista o número reduzido de participantes com 10 anos ($n=4$) e com 19 anos ou mais ($n=9$), estes foram, respectivamente, incluídos nas categorias “11 anos ou menos” e “18 ou anos ou mais”. Os dados revelam que existe diferença significativa em relação à média de agressão direta ($F=5,773$; $g.l.=7$; $p<0,001$) e relacional ($F=4,634$; $g.l.=7$; $p<0,001$), sendo que as maiores médias nestas dimensões foi constatada no grupo de 14 anos. Não foram verificadas diferenças significativas nas médias de

vitimização ($F=1,543$; g.l.=7; $p=0,149$) e agressão indireta ($F=1,604$; g.l.=7; $p=0,131$). Cabe ressaltar que esta análise tem caráter exploratório, considerando-se que foi realizada a partir da comparação dos relatos de participantes pertencentes às diferentes coortes incluídas no estudo.

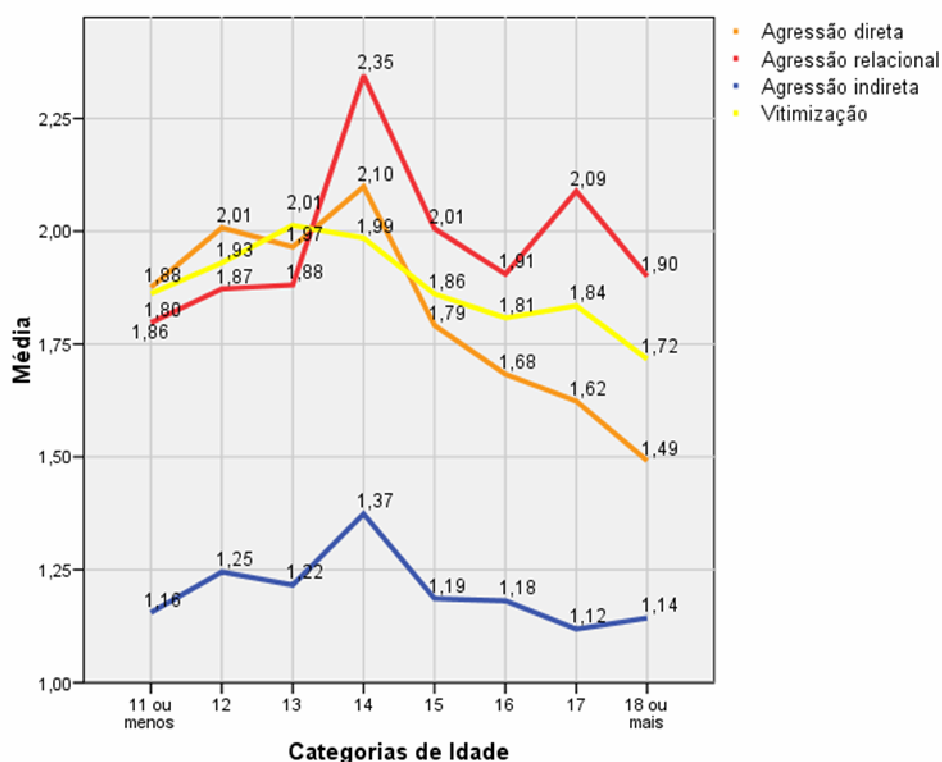


Figura 5: Médias de agressão e vitimização nas categorias de idade

Ao analisar as médias de agressão e vitimização em relação à idade (Figura 4), percebe-se que há um pico no grupo de estudantes com 14 anos. É interessante notar que os estudantes experimentam, nesta idade, uma grande transição entre os contextos do ensino fundamental e médio. Estes resultados podem ser interpretados através da literatura sobre as dificuldades associadas a períodos de transição na adolescência (Devoe & Kaffenberger, 2005; Olweus, 1993b), que aponta a existência de um aumento na incidência de algumas formas de agressão interpessoal na faixa etária próxima a períodos de transição escolar. As dificuldades enfrentadas pelos adolescentes nestas etapas intermediárias tem sido exploradas por diversos autores (Pellegrini, 2002; Pellegrini & Long, 2002;

Pepler & cols., 2006; Sutton, 2002), os quais sugerem que a agressão entre pares e o *bullying* poderiam funcionar como uma estratégia de reorganização em um novo contexto, onde a hierarquia social não estaria ainda pré-determinada. Considerando o aumento da influência exercida pelos pares a partir da adolescência, a manutenção de um status social alto e de um grupo de pares organizado é certamente um recurso importante para o adolescente.

4.2. Relação entre fatores familiares e agressão entre pares

Os dados referentes à interação entre fatores familiares e agressão entre pares são apresentados em duas subseções: na primeira são expostos os resultados dos testes de correlação dos fatores familiares e da agressão entre pares. Na subseção seguinte cada dimensão dos fatores familiares estudados é discutida, incluindo ainda a análise sobre a relação entre as práticas educativas parentais e a agressão entre pares.

4.2.1. Fatores familiares de risco e proteção para a agressão entre pares

Para possibilitar uma discussão mais detalhada sobre estes resultados, abaixo são apresentados os dados sobre a correlação entre agressão entre pares e os fatores familiares. Em seguida, a média de cada fator familiar em cada categoria de agressão e vitimização foi comparada através do teste one-way ANOVA com prova de Tukey, sendo que as ilustrações foram elaboradas com o uso do escore padronizado médio em cada dimensão para ressaltar as diferenças entre cada agrupamento.

Ao comparar os escores de agressão e vitimização com cada fator familiar da EQIF e do Questionário de Conflitos Familiares, por meio do teste de correlação de Pearson, foram verificadas diversas correlações significativas, sendo que a única exceção ocorreu na interação entre a agressão direta e o clima conjugal positivo, que não apresentou um nível significativo de relação. A partir destes resultados, os fatores negativamente relacionados à agressão entre pares

foram classificados como protetivos (envolvimento, regras e monitoria, comunicação positiva dos filhos, clima conjugal positivo e negativo, modelo parental e sentimento dos filhos), enquanto os que apresentaram correlação positiva com a agressão entre pares foram classificados como fatores de risco (comunicação negativa, punição corporal, clima conjugal negativo e conflitos), conforme dados da Tabela 5.

Tabela 5: Categorização dos grupos de acordo com aspectos sócio-demográficos

| | Agressão direta | Agressão relacional | Vitimização | Agressão física indireta |
|---------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|--------------------------|
| Fatores de proteção | | | | |
| Relacionamento Afetivo | -0,11** | -0,23** | -0,14** | -0,15** |
| Envolvimento | -0,10* | -0,17** | -0,09* | -0,19** |
| Regras e Monitoria | -0,19** | -0,22** | -0,11** | -0,14** |
| Comunicação Positiva dos Filhos | -0,17** | -0,25** | -0,08* | -0,16** |
| Modelo | -0,15** | -0,20** | -0,13** | -0,15** |
| Sentimento dos Filhos | -0,17** | -0,23** | -0,16** | -0,13** |
| Clima Conjugal Positivo | -0,07 | -0,16** | -0,10** | -0,10** |
| Fatores de risco | | | | |
| Punição Corporal | 0,14** | 0,10** | 0,17** | 0,07* |
| Conflito familiar | 0,18** | 0,18** | 0,24** | 0,12** |
| Comunicação Negativa | 0,22** | 0,23** | 0,24** | 0,17** |
| Clima Conjugal Negativo | 0,11** | 0,13** | 0,17** | 0,15** |

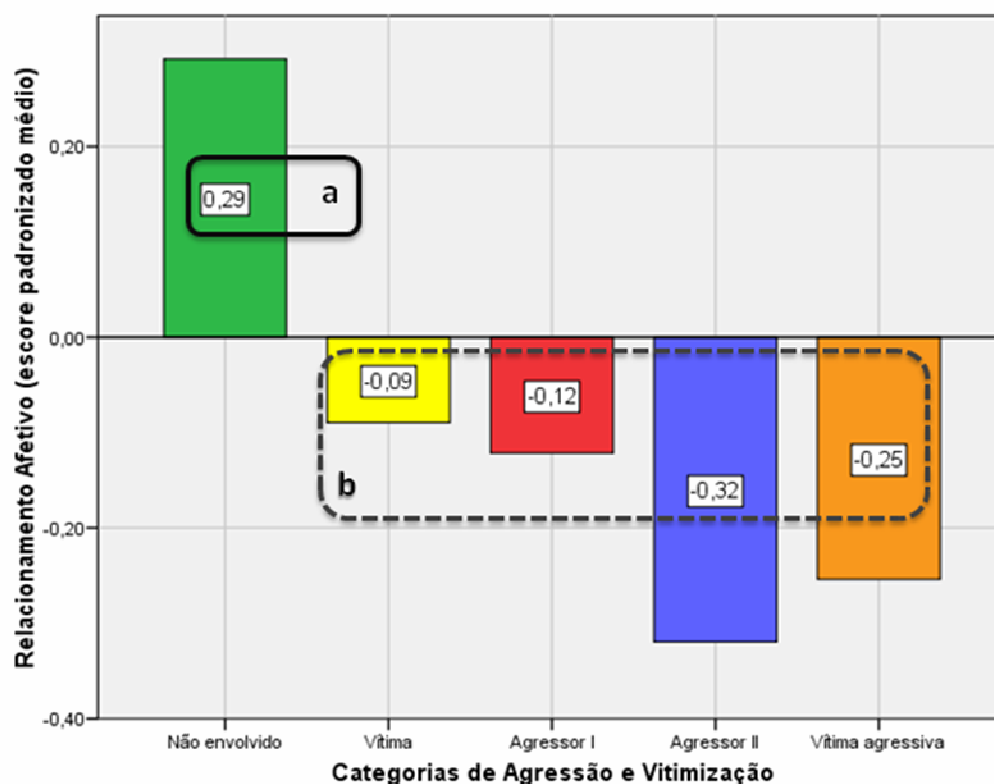
** Correlação significativa com $p < 0,01$; * Correlação significativa com $p < 0,05$.

a) Relacionamento Afetivo, sentimento dos filhos e envolvimento

Estes fatores descrevem a percepção do adolescente sobre o clima emocional que caracteriza sua família, como ele se sente em relação a sua família e, também, a ausência ou presença da participação efetiva dos pais em suas atividades.

Observa-se na Figura 5 que o grupo de estudantes não-envolvidos em agressão e vitimização apresentou uma média de relacionamento afetivo significativamente superior aos demais grupos ($F=10,206$; g.l.=4; $p < 0,001$). E no

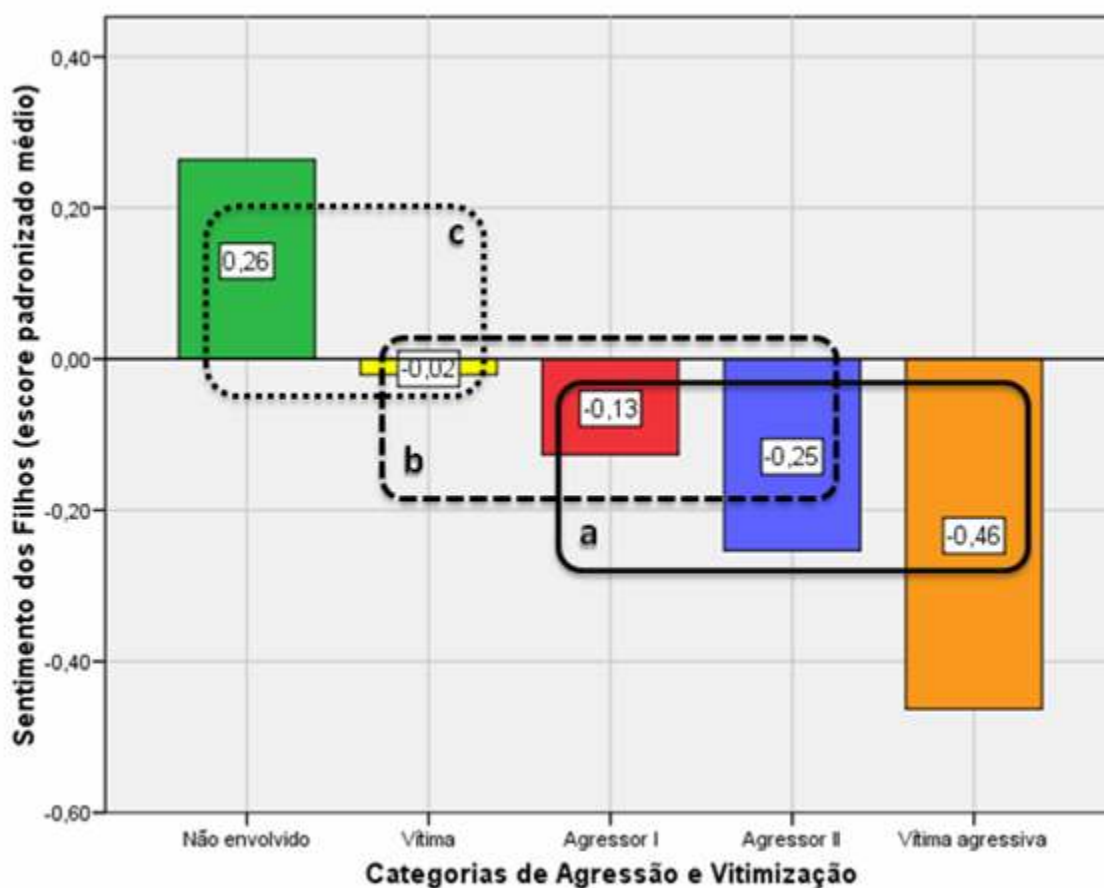
que diz respeito ao sentimento dos filhos ($F = 9,640$; $g.l.=4$; $p<0,001$), se consideramos apenas os participantes categorizados exclusivamente no grupo de maior média e menor média termos, respectivamente, o grupo dos não-envolvidos em um extremo e o das vítimas agressoras no outro (Figura 6). Este é um achado interessante, revelando que os participantes envolvidos em alguma forma de agressão ou vitimização percebem um clima afetivo negativo em suas famílias, sendo que este é um fator de risco importante para o envolvimento em comportamentos inadequados (Ho, 2007). Uma alternativa para a compreensão deste dado é a de que estes sejam excluídos do círculo afetivo familiar, assim como sofrem de exclusão nos grupos escolares (Komiya, 1986). Com isto, estes adolescentes perdem uma importante fonte de apoio que poderia ajudá-las no enfrentamento das dificuldades de relacionamento fora do ambiente doméstico.



a, b: Categorias com médias significativamente diferentes com $p < 0,05$.

Figura 6: Escore padronizado de relacionamento afetivo em relação às categorias de agressão e vitimização.

Pode-se notar na Figura 7 ($F=8,347$; g.l.=4; $p<0,001$) que, em relação ao envolvimento entre pais e filhos, os participantes das categorias Agressor I, Agressor II e vítimas agressivas foram classificados no agrupamento de menor média nesta dimensão. Uma possibilidade de compreensão para este resultado está no trabalho de Patterson e cols. (Patterson & cols., 1992); estes autores relatam, em seu modelo sobre o comportamento anti-social que, com o aumento dos comportamentos coercitivos dos filhos, os pais tendem a envolver-se cada vez menos na vida destes, expondo estes filhos a níveis de risco ainda maiores.

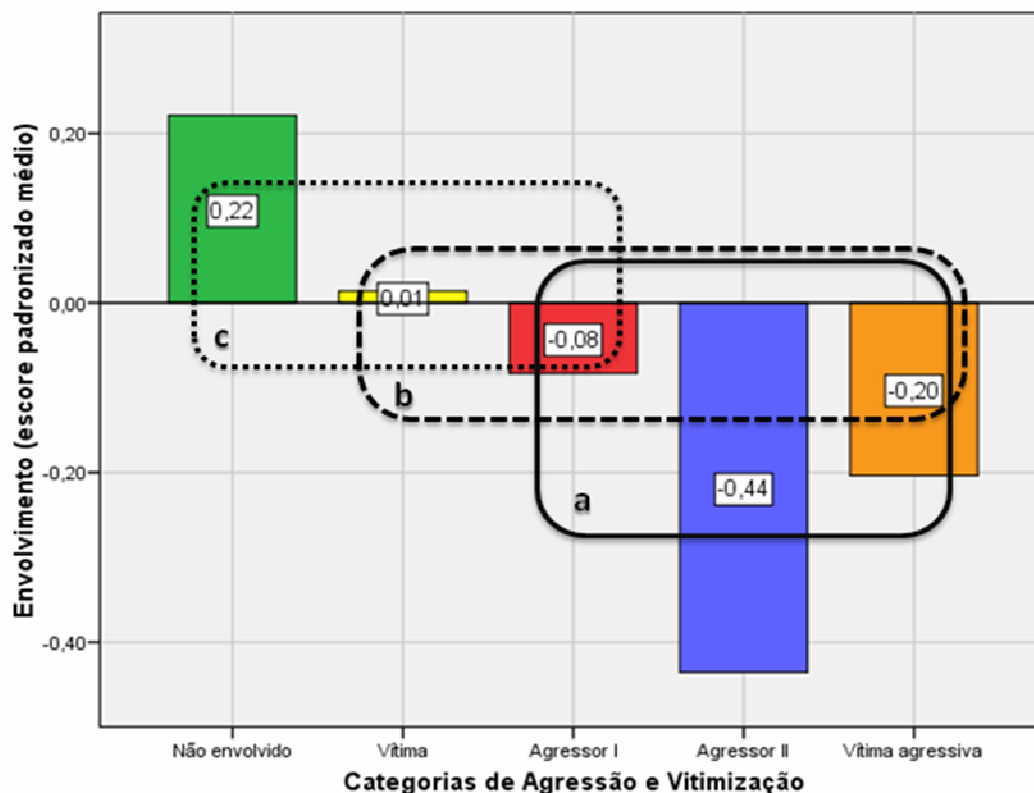


a, b, c: Categorias com médias significativamente diferentes com $p<0,05$.

Figura 7: Escore padronizado de sentimento dos filhos em relação às categorias de agressão e vitimização.

O envolvimento parental com a vida escolar da criança e adolescente tem sido relatado como um importante fator de proteção em relação a diversas formas

de violência escolar, inclusive as interpessoais (Curtner-Smith, 2000; Flouri & Buchanan, 2003; Oliver, Oaks & Hoover, 1994; Stanko, 1995), sendo que este envolvimento é particularmente importante para o sucesso das atividades escolares da criança e desenvolvimento de interações positivas com pares (Laufer & Harel, 2003). Estes dados ressaltam a importância da promoção do envolvimento positivo entre pais e filhos.



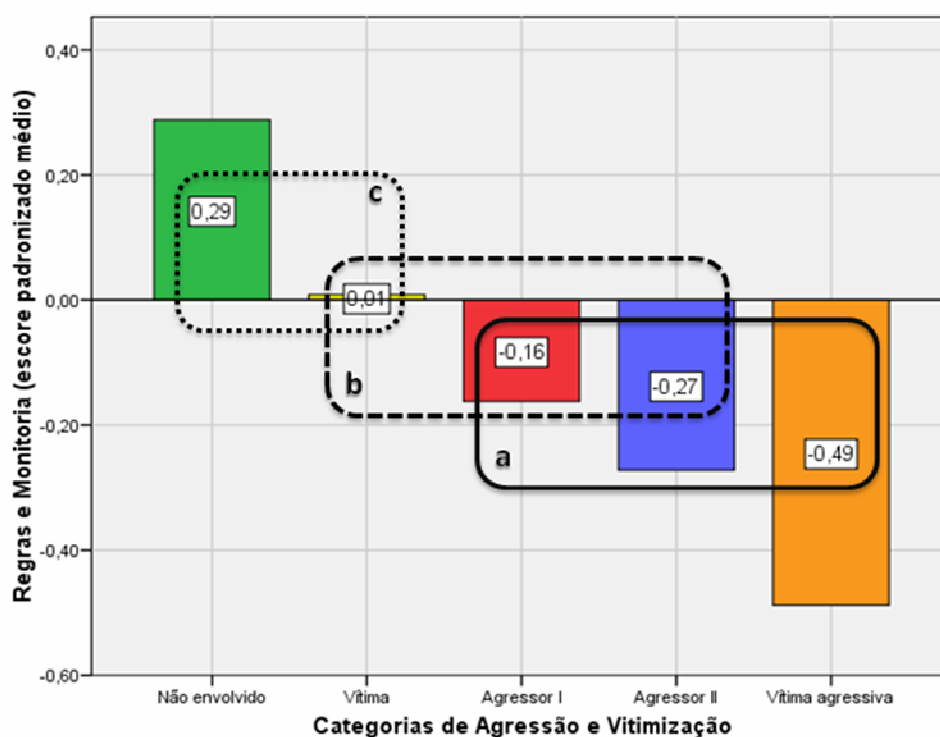
a, b, c: Categorias com médias significativamente diferentes com $p < 0,05$.

Figura 8: Escore padronizado de envolvimento em relação às categorias de agressão e vitimização.

b) Regras e monitoria

As diferenças nas as médias de regras e monitoria entre os grupos foram significativas ($F=11,880$; g.l.=4; $p<0,001$) e, conforme ilustrado na Figura 8, no agrupamento de menor média, foram agrupados os participantes não-envolvidos e as vítimas (estas também incluídas no grupo intermediário). As vítimas-agressoras

foram classificadas, junto aos agressores do tipo I e II no agrupamento de maior média. O estabelecimento de regras claras, consistentes e compatíveis com a idade da criança ou adolescente, e o acompanhamento subsequente através da monitoria, é uma estratégia fundamental para a educação positiva (Weber, 2005). Conforme a literatura, com a adoção de estratégias disciplinares eficientes, é reduzido também o uso de técnicas de controle severas ou abusivas, as quais são fator de risco para o envolvimento da criança ou adolescente na agressão entre pares (P.-K. Smith, 2006).



a, b, c: Categorias com médias significativamente diferentes com $p < 0,05$.

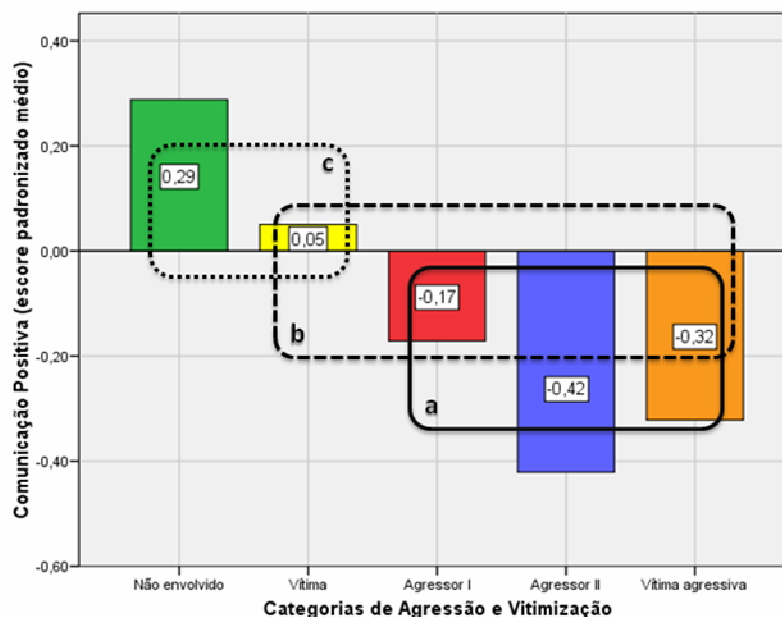
Figura 9: Escore padronizado de regras e monitoria em relação às categorias de agressão e vitimização.

c)

Comunicação

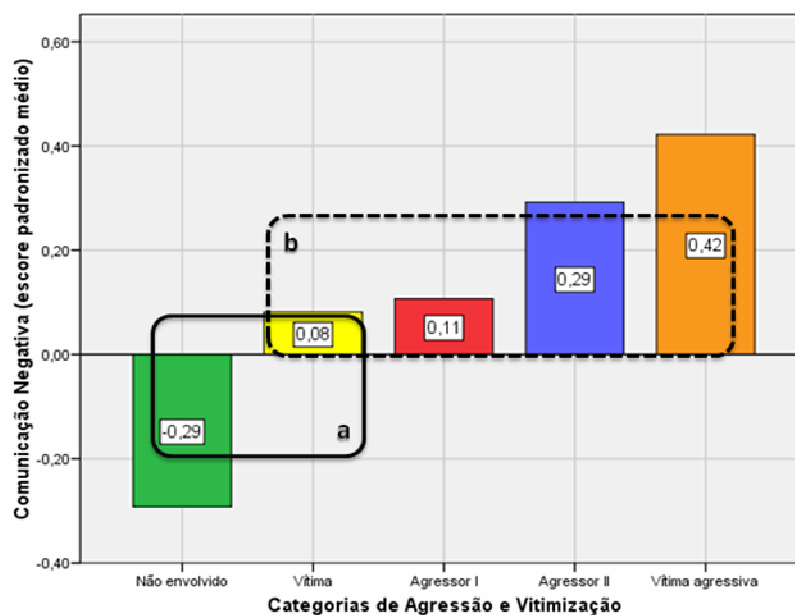
A comunicação entre pais e filhos foi aferida em duas dimensões: a positiva, que inclui o diálogo e elogios e a negativa, marcada por gritos e críticas severas. Foram verificadas relações significativas das categorias de envolvimento em agressão e vitimização tanto com a comunicação positiva ($F=12,826$; g.l.=4;

$p < 0,001$) quanto com a comunicação negativa ($F = 10,888$; g.l.=4; $p < 0,001$). No que diz respeito à distribuição dos grupos (Figuras 9, 10), os participantes não-envolvidos tiveram as médias mais altas de comunicação positiva e mais baixas de comunicação negativas, enquanto as vítimas formaram um grupo intermediário nestas duas dimensões da interação familiar. As demais categorias de agressão e vitimização (agressor I, agressor II e vítima agressiva) caracterizam-se com baixa comunicação positiva e alta comunicação negativa. Estes dados convergem com a literatura que indica que adolescentes envolvidos em episódios de violência interpessoal na escola provêm de contextos familiares marcados por dificuldades de comunicação (Spriggs & cols., 2007). Além disto, a dificuldade de comunicação destes adolescentes em relação a seus pais, se generalizada para outras Figuras adultas, pode impedi-los de procurar suporte quando necessário.



a, b, c: Categorias com médias significativamente diferentes com $p < 0,05$.

Figura 10: Escore padronizado de comunicação positiva em relação às categorias de agressão e vitimização.



a, b: Categorias com médias significativamente diferentes com $p < 0,05$.

Figura 11: Escore padronizado de comunicação negativa em relação às categorias de agressão e vitimização.

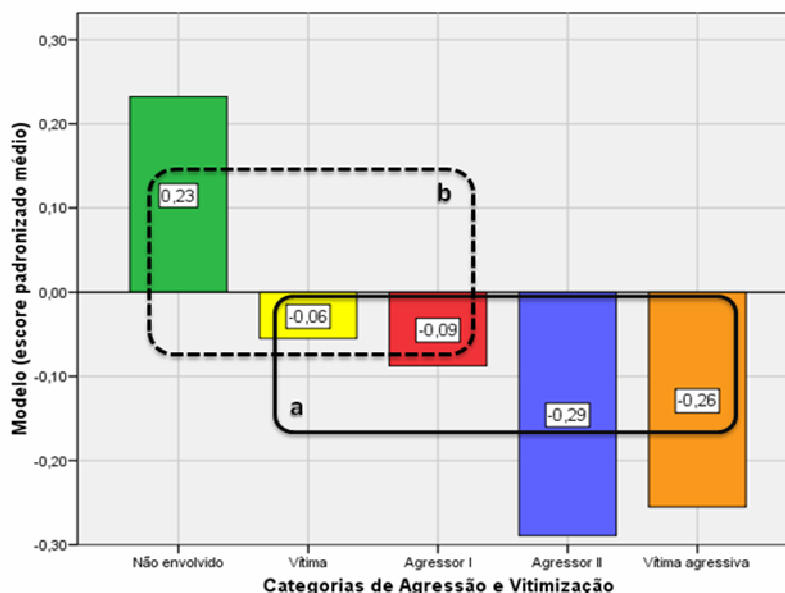
d)

Modelo

Nesta dimensão, baseada no quanto os adolescentes consideravam seus pais como modelos adequados e que poderiam ser seguidos, também foram verificadas diferenças significativas entre as categorias de envolvimento em agressão ($F=6,829$; g.l.=4; $p<0,001$). Os resultados da prova de Tukey (Figura 11) indicam que os agressores tiveram as maiores médias nesta dimensão, seguidos pelo grupo que pode ser considerado intermediário (vítimas, agressor I) e baixo nível de modelo parental percebido (agressor II, vítima agressora).

A observação do comportamento dos pais é uma importante fonte de aprendizado para os filhos, tanto de comportamentos adequados quanto inadequados, sendo que esta é uma dimensão extensamente discutida na literatura (Chan, 2006; Garbarino & Delara, 2002; Gorman-Smith, Tolan, Loeber & Henry, 1998; Weber, 2005). A influência do modelo parental pode ser também aferida através da avaliação comparada do comportamento de irmãos que estudam em uma só escola, como no trabalho de Chan (2006), que destacou

ainda a possível influência exercida pela interação entre os próprios irmãos sobre o nível de envolvimento do adolescente em vitimização.



a, b: Categorias com médias significativamente diferentes com $p < 0,05$.

Figura 12: Escore padronizado de modelo parental em relação às categorias de agressão e vitimização.

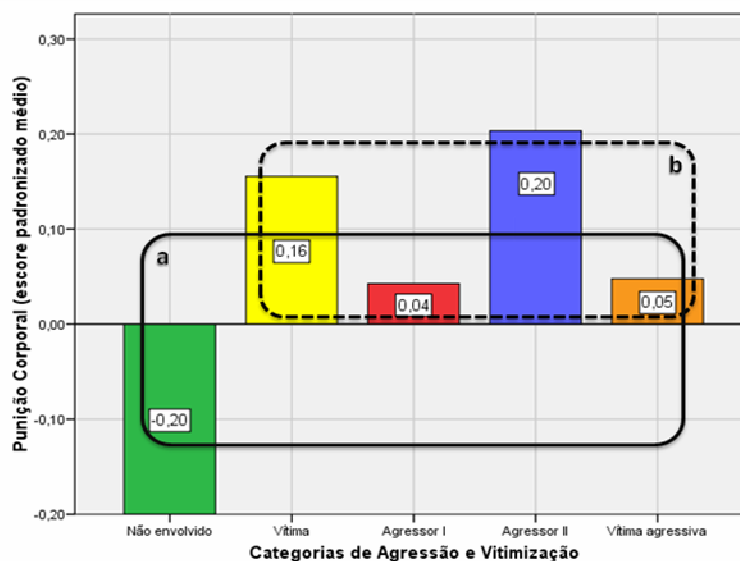
e)

Punição corporal

No que se refere ao uso da punição corporal pelos pais, apesar da existência de diferenças significativas verificadas entre as categorias ($F=4,826$; $g.l.=4$; $p<0,001$), a prova de Tukey (Figura 12) revelou que as categorias vítima, agressor I e vítima agressiva estariam incluídas em um nível intermediário de punição corporal, enquanto o grupo dos não-envolvidos estaria exclusivamente no grupo de menor punição corporal, enquanto os grupo agressor II estaria situado somente no agrupamento de maior média nesta dimensão.

Este resultado está de acordo com a literatura sobre o impacto das práticas disciplinares inadequadas sobre a interação social da criança no contexto escolar (P.-K. Smith, 2006). A exposição a um ambiente familiar hostil e punitivo é um fator comum na socialização inicial de agressores e vítimas (Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997) sendo que crianças que são alvo de espancamento podem adotar esta estratégia de interação social em outros contextos, como na escola (Strassberg, Dodge, Pettit & Bates, 1994). E embora já esteja bem estabelecida na

literatura a relação entre a punição corporal perpetrada pelos pais e diversos problemas de comportamento da criança, muitos pais continuam utilizando esta prática educativa (Weber, Viezzer & Brandenburg, 2004).



a, b: Categorias com médias significativamente diferentes com $p < 0,05$

Figura 13: Escore padronizado de punição corporal em relação às categorias de agressão e vitimização.

f)

Clima conjugal

O relacionamento conjugal dos pais também está associado de forma significativa às categorias de agressão e vitimização, tanto em seus aspectos positivos ($F = 3,760$; g.l.=4; $p < 0,01$) quanto negativos ($F = 4,599$; g.l.=4; $p < 0,001$). As Figuras 13 e 14 apresentam as médias e agrupamentos resultantes da prova de Tukey para o clima conjugal, sendo que enfatizamos o fato de que o grupo não-envolvido foi classificado no grupo de menor média no fator de risco (clima conjugal negativo) e maior média no fator de proteção (clima conjugal positivo) também nesta dimensão da interação familiar.

A literatura aponta para uma relação significativa entre o nível de envolvimento em *bullying* e fatores da relação interparental, como a discórdia interparental (Christie-Mizell, 2003) e violência interparental (Baldry, 2003). Pinheiro (2006), comparando a incidência de violência doméstica e envolvimento

em *bullying* verificou que a exposição à violência interparental caracterizava aos agressores, mas não as vítimas.

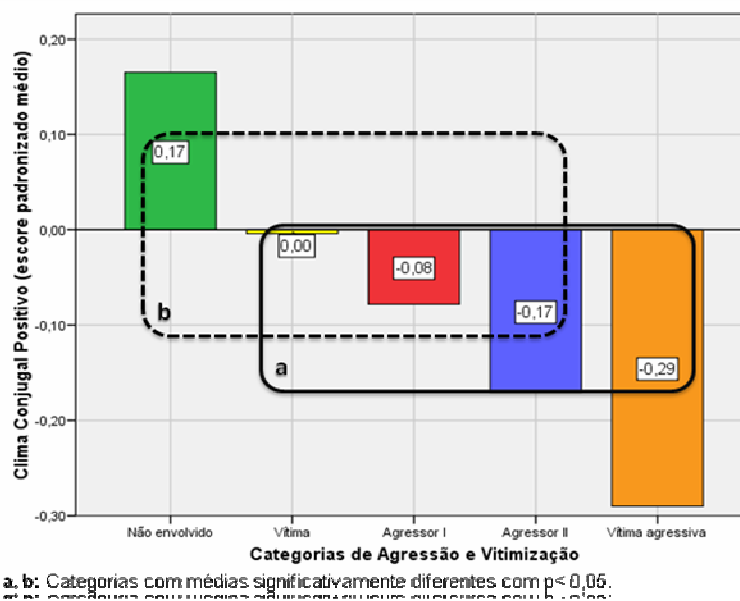


Figura 14: Escore padronizado de clima conjugal positivo em relação às categorias de agressão e vitimização.

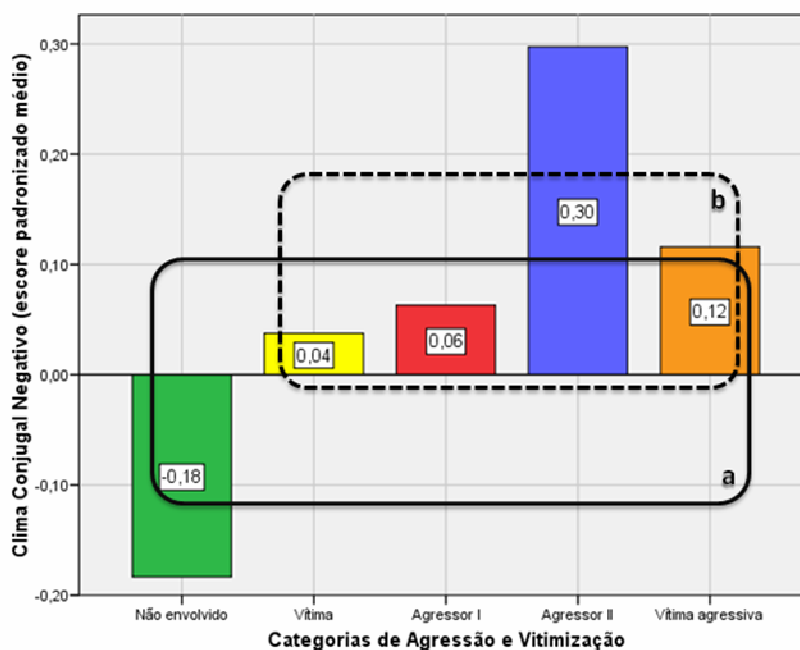
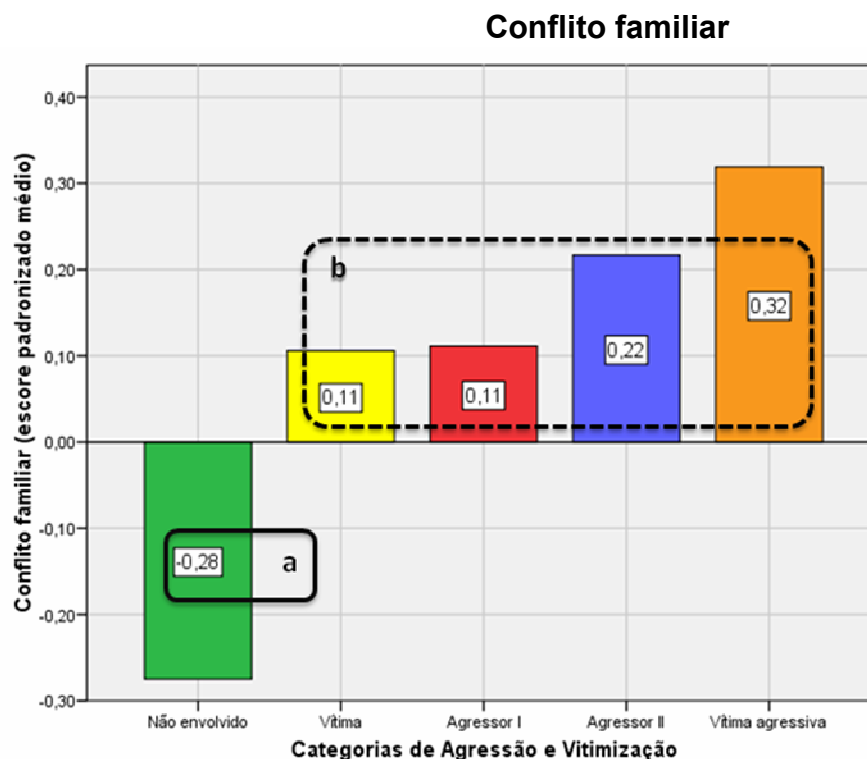


Figura 15: Escore padronizado de clima conjugal negativo em relação às categorias de agressão e vitimização.

g)



a, b: Categorias com médias significativamente diferentes com $p < 0,05$.

Figura 16: Escore padronizado de conflito familiar em relação às categorias de agressão e vitimização.

A percepção do adolescente sobre os conflitos em sua família apresentou relação significativa ($F=9,273$; g.l.=4; $p<0,001$) com as categorias de agressão entre pares, sendo que as categorias distinguiram-se de forma bastante clara: os não-envolvidos podem ser classificados como expostos a baixos níveis de conflito familiar enquanto os demais foram agrupados em uma categoria de maior conflito.

Diante deste resultado, pode-se dizer que o conflito familiar é uma das características mais marcantes do contexto familiar de agressores e vítimas, sendo que diversos autores destacam a importância deste fator para a compreensão do contexto de agressores e vítimas (Schwartz & cols., 1997; P.-K. Smith, 2006), sendo que, no processo de resolução de problemas relacionados a episódios e agressão na escola, deve-se considerar a necessidade de apoio à família para promover a mudança nesta dimensão (Oliver & cols., 1994), a qual tem uma forte correlação com as demais dimensões da interação familiar (Weber

& Cunha, 2006). Entretanto, tendo em vista que os vários tipos de conflitos familiares são parte do funcionamento das famílias, é interessante lembrar que estes podem servir também como um espaço para o aprendizado de estratégias adequadas de solução de conflitos (Weber & Cunha, 2006).

4.2.3. Estilos parentais

Foi hipotetizado que os adolescentes com o menor envolvimento em agressão e vitimização de pares relatem estilos parentais autoritativos, enquanto que o grupo caracterizado pelos níveis mais altos de vitimização e agressão relate estilos parentais negligentes, autoritários ou permissivos.

A exigência e a responsividade parental exibiram uma correlação negativa em relação às médias de agressão direta, agressão relacional, agressão indireta e vitimização relatada pelos participantes (Tabela 6), confirmando o resultado de trabalho similar, conduzido por Cunha e Weber (2007).

Tabela 6: Correlação entre a agressão entre pares e dimensões dos estilos parentais

| | Agressão direta | Agressão relacional | Vitimização | Agressão indireta |
|----------------|--------------------|------------------------|-------------|----------------------|
| Exigência | -0,19** | -0,21** | -0,13** | -0,08* |
| Responsividade | -0,17** | -0,24** | -0,15** | -0,14** |

** Correlação significativa com $p < 0,01$ (bicaudal).

* Correlação significativa com $p < 0,05$ (bicaudal).

Ao comparar as médias de agressão e vitimização entre os diferentes estilos parentais, verificou-se em todas as dimensões de agressão e vitimização que o estilo parental autoritativo caracterizou-se pelas médias mais baixas, os estilos permissivo e autoritário com médias intermediárias e o estilo parental negligente pelas médias mais altas (Tabela 7).

Tabela 7: Escore médio de agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização em relação aos estilos parentais

| | Estilos parentais | | | | F | g.l. | p |
|---------------------|-------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------|------|-------|
| | Autoritativo | Permissivo | Autoritário | Negligente | | | |
| Agressão direta | 1,68 ^a | 1,94 ^b | 1,89 ^{ab} | 1,98 ^b | 6,46 | 3 | 0,001 |
| Agressão relacional | 1,76 ^a | 1,87 ^{ab} | 2,04 ^{bc} | 2,17 ^c | 10,08 | 3 | 0,001 |
| Agressão indireta | 1,12 ^a | 1,15 ^{ab} | 1,21 ^{ab} | 1,34 ^b | 4,66 | 3 | 0,01 |
| Vitimização | 1,77 ^a | 1,86 ^{ab} | 2,00 ^{ab} | 2,02 ^b | 5,48 | 3 | 0,001 |

Nas linhas, médias seguidas por letras distintas diferem significativamente entre si pelo teste de Tukey com $p < 0,05$.

Ao comparar a distribuição dos participantes nas categorias de agressão e vitimização e de estilos parentais (Tabela 8), destaca-se o dado de que o estilo parental com maior percentual de participantes na categoria de não-envolvimento é o autoritativo (48,2%), sendo que este estilo tem o menor percentual nas categorias vítima (19,8%), agressor I (23,1%), agressor II (6,5%) e vítima agressiva (2,4%). O estilo parental permissivo apresenta o segundo menor nível de envolvimento (35,1%), seguido pelo estilo autoritário (29,2%) e negligente, em que apenas 25% dos participantes não estão envolvidos em alguma forma de agressão e vitimização.

Tabela 8: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação aos estilos parentais

| | Estilo Parental | | | | g.l. | χ^2 | p |
|------------------------|-----------------|-------------|------------|------------|------|----------|-------|
| | Autoritativo | Autoritário | Permissivo | Negligente | | | |
| Agressão e Vitimização | | | | | 12 | 40,45 | 0,001 |
| Não-envolvido | 48,2% | 29,2% | 35,1% | 25,0% | | | |
| Vítima | 19,8% | 25,0% | 20,6% | 21,1% | | | |
| Agressor I | 23,1% | 28,1% | 29,9% | 34,4% | | | |
| Agressor II | 6,5% | 10,4% | 7,2% | 14,1% | | | |
| Vítima agressiva | 2,4% | 7,3% | 7,2% | 5,5% | | | |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | | | |

Estes resultados não podem ser comparados ao trabalho Fielder (2007), em que o tamanho reduzido da amostra impediu a realização desta comparação. Desta maneira, destaca-se a contribuição deste estudo para a literatura sobre a relação entre os estilos parentais.

Em relação aos participantes da categoria vítimas, nota-se que um maior percentual do estilo parental autoritário, o que pode estar relacionado aos achados de Baldri & Farrington (1998) sobre a influência deste estilo parental. Seus resultados indicam que filhos de pais autoritários estariam mais propensos ao envolvimento em *bullying*, como agressores ou vítimas.

Estes resultados apóiam a hipótese de que o estilo parental autoritativo, com uma combinação adequada de exigência e responsividade, está associado a uma menor probabilidade de envolvimento em agressão ou vitimização na escola.

4.3. Correlatos da agressão entre pares: problemas internalizados e externalizados

Prosseguindo na exploração sobre correlatos da agressão e vitimização entre pares, foi investigada a relação deste comportamento com indicadores do ajustamento psicossocial dos participantes. Os dados sobre a agressão e vitimização são comparados primeiramente ao relato de sinais de depressão, como indicador de problemas internalizados, e a seguir aos dados sobre o comportamento anti-social, como indicador de problemas externalizados.

4.3.1. Depressão na adolescência

A prevalência de participantes com escores indicativos de sinais de depressão foi de 6,5%, valor bastante próximo do encontrado por Reppold & Hutz (Reppold & Hutz, 2003) ao utilizar o CDI em estudo sobre a incidência da depressão entre adolescentes brasileiros (5,7%).

Os dados revelaram uma correlação positiva e significativa entre o escore de depressão e as médias de todas as dimensões de agressão e vitimização

avaliadas: agressão direta ($r=0,282$; $p<0,01$), agressão relacional ($r=0,266$; $p<0,01$), agressão indireta ($r=0,190$; $p<0,01$) e de vitimização ($r=0,355$; $p<0,01$).

Em relação aos demais participantes, o grupo com sinais de depressão apresentou médias significativamente mais altas (Figura 16) de agressão direta ($t=-3,912$; $p<0,001$); agressão relacional ($t=-3,105$; $p<0,005$) e vitimização ($t=-3,925$; $p<0,001$), sendo que o único fator da agressão entre pares para o qual não foi verificada uma relação significativa entre estes grupos foi a agressão física indireta ($t=-1,462$; $p=0,151$).

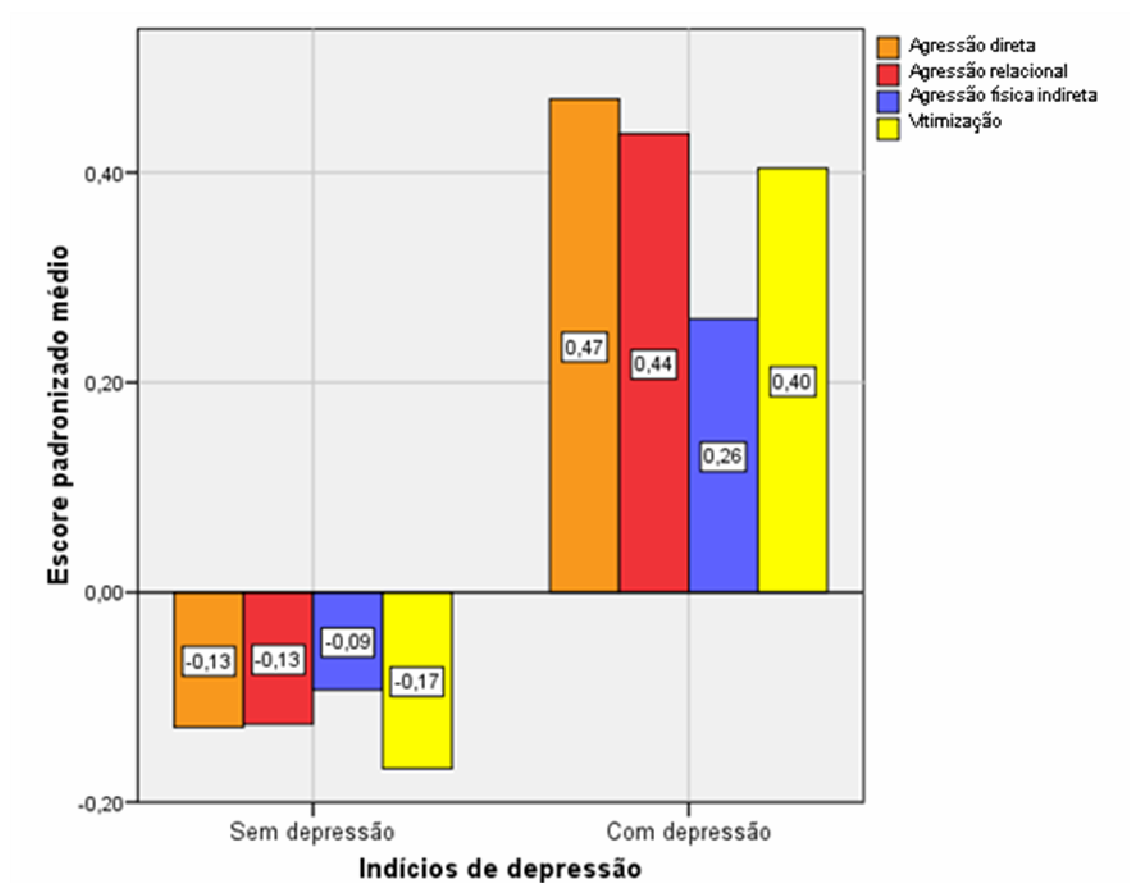


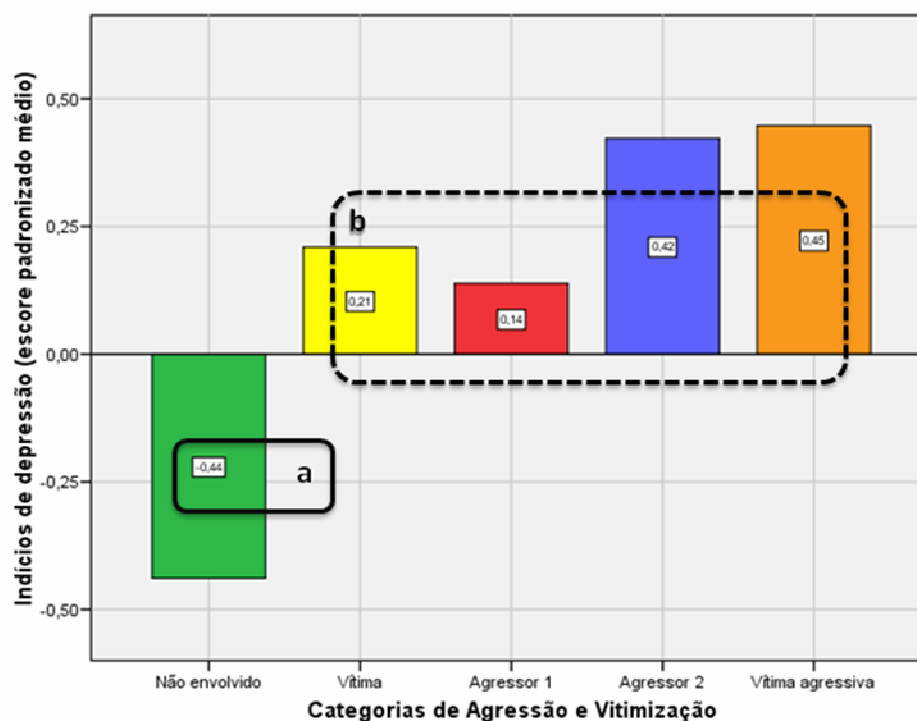
Figura 17: Escore padronizado médio da frequência de agressão e vitimização do grupo com e sem sinais de depressão.

Ao investigar a diferença na distribuição dos participantes com escores indicando sinais de depressão, por meio do teste do qui-quadrado, foi verificada uma diferença significativa entre as categorias de agressão entre pares, conforme dados da Tabela 9. É interessante verificar que, apesar do reduzido número de participantes do grupo com depressão, estes se concentraram nas categorias vítima, agressor I, agressor II e vítima agressiva, que incluíram 90,2 por cento da parcela de participantes que apresentaram sinais de depressão.

Tabela 9: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação a presença de sinais de depressão.

| | Sinais de Depressão | | | | g.l. | χ^2 | p |
|------------------------|---------------------|-------|---------------|-------|------|----------|-------|
| | Sem depressão | | Com depressão | | | | |
| | N | % | N | % | | | |
| Agressão e Vitimização | | | | | 4 | 18,57 | 0,001 |
| Não-envolvido | 242 | 98,4% | 4 | 1,6% | | | |
| Vítima | 113 | 93,4% | 8 | 6,6% | | | |
| Agressor I | 161 | 89,0% | 20 | 11,0% | | | |
| Agressor II | 48 | 88,9% | 6 | 11,1% | | | |
| Vítima agressiva | 24 | 88,9% | 3 | 11,1% | | | |

O teste One-Way Anova revelou diferença significativa nas médias de sinais depressivos dos participantes em relação às categorias de envolvimento em agressão entre pares ($F=24,500$; g.l.=4; $p<0,001$), sendo que as médias do grupo de adolescentes não-envolvidos foi significativamente menor e diferenciada em relação às demais categorias avaliadas, conforme ilustrado na Figura 17.



a, b: Categorias com médias significativamente diferentes, no nível de significância de 0,05.

Figura 18: Escore padronizado no CDI em relação às categorias de agressão e vitimização.

Com estes resultados, se confirma a hipótese de que a agressão entre pares está relacionada à sinais de depressão e oferece dados de apoio à categorização proposta neste trabalho, tendo em vista que os resultados corroboram os achados da literatura (Klomek & cols., 2007; Salmon & cols., 2000; Seals & Young, 2003; Vuijk & cols., 2007), cujos trabalhos indicam que a exposição aos fatores negativos da agressão e vitimização aumentariam significativamente o risco do desenvolvimento de sintomas depressivos, para as vítimas, agressores e especialmente para as vítimas-agressoras. Porém, é importante ressaltar que os resultados aqui apresentados são correlacionais e, portanto, não explicam os processos causais que estão envolvidos nesta relação.

4.3.2. Comportamento anti-social

Conforme foi descrito na seção de método, os dados sobre manifestações de comportamentos anti-sociais foram coletados através de um questionário

bastante simples, baseado no relato da frequência de sete manifestações de comportamentos anti-sociais durante o último ano. Note-se que embora algumas questões deste questionário utilizassem termos similares aos da EVAP, no primeiro caso não era estabelecido um limite sobre onde e com quem estas interações anti-sociais poderiam ocorrer enquanto, no caso da EVAP, era solicitado que o respondente considerasse apenas suas interações com colegas na escola.

Outro aspecto interessante destes resultados diz respeito ao nível de envolvimento dos participantes nos comportamentos durante o último ano em cada emissão de comportamento anti-social, que foi bastante elevado: desobedecer autoridades (86,4%); mentir (74,8%); ameaçar (34,3%); agredir a outros (40,6%); brigar em gangues (16,3%); gazear aulas (56,3%); danificar propriedade (2,6%). Estes dados devem ser considerados com muita cautela, pois estes níveis elevados de incidência podem estar relacionados às características do instrumento utilizado, e também ao método de análise adotado neste trabalho. Em estudo específico sobre a prevalência do transtorno de conduta entre adolescentes do Rio Grande do Sul (Cruzeiro & cols., 2008), 29,2% dos participantes relataram ter praticado dois ou mais dos comportamentos incluídos na pesquisa (passar a noite na rua, desacompanhado, sem autorização dos pais; mentir, passar a perna/enganar os outros; roubar; ameaçar bater em outras pessoas; destruir ou incendiar coisas de propósito; machucar animais ou pessoas de propósito). Ao verificar a prevalência de comportamentos anti-sociais na amostra do presente estudo, segundo este critério, foi obtido um percentual de 85,4% com duas ou mais manifestações destes comportamentos no último ano.

A comparação da presença e ausência de cada comportamento anti-social entre os gêneros revelou uma incidência significativamente superior entre os meninos para os seguintes comportamentos: ameaçar, agredir a outros, brigar em gangues e causar danos a propriedade (Tabela 10). É interessante notar que esta diferença foi verificada apenas nos comportamentos anti-sociais que poderiam ser

descritos como “diretos”, por implicarem em ataques abertos a pessoas (ameaçar, agredir a outros, brigar em gangues) ou patrimônios (danificar a propriedade).

Tabela 10: Percentuais e valores do teste Qui-quadrado para a relação entre comportamento anti-social e gênero

| | | Sexo | | | | χ^2 (g.l.=4) |
|----------------------------|-------|-----------|--------|----------|--------|----------------------|
| | | Masculino | | Feminino | | |
| | | n | % | n | % | |
| Desobedecer autoridade | Sim | 358 | 87,7% | 375 | 85,2% | 1,145 |
| | Não | 50 | 12,3% | 65 | 14,8% | |
| | Total | 408 | 100,0% | 440 | 100,0% | |
| Mentir | Sim | 316 | 77,5% | 319 | 72,3% | 2,942 |
| | Não | 92 | 22,5% | 122 | 27,7% | |
| | Total | 408 | 100,0% | 441 | 100,0% | |
| Ameaçar | Sim | 174 | 42,6% | 117 | 26,5% | 24,435* |
| | Não | 234 | 57,4% | 324 | 73,5% | |
| | Total | 408 | 100,0% | 441 | 100,0% | |
| Agressão a outros | Sim | 203 | 49,8% | 142 | 32,2% | 27,075* |
| | Não | 205 | 50,2% | 299 | 67,8% | |
| | Total | 408 | 100,0% | 441 | 100,0% | |
| Brigar em gangues | Sim | 82 | 20,1% | 56 | 12,7% | 8,441* |
| | Não | 326 | 79,9% | 384 | 87,3% | |
| | Total | 408 | 100,0% | 440 | 100,0% | |
| Gazear aulas | Sim | 241 | 59,1% | 236 | 53,6% | 2,539 |
| | Não | 167 | 40,9% | 204 | 46,4% | |
| | Total | 408 | 100,0% | 440 | 100,0% | |
| Causar danos a propriedade | Sim | 74 | 18,1% | 33 | 7,5% | 21,841* |
| | Não | 334 | 81,9% | 408 | 92,5% | |
| | Total | 408 | 100,0% | 441 | 100,0% | |

* O resultado do teste de Qui-quadrado é estatisticamente significativo com $p < 0,05$.

A seguir, os dados de incidência de cada comportamento anti-social são comparados à agressão entre pares no contexto escolar.

a) Desobedecer a proibições de autoridades

Foram verificadas diferenças significativas ao comparar as frequências com que os participantes haviam desobedecido ou contrariado proibições de seus pais,

que representam figuras de autoridade, e os escores nas dimensões de agressão direta, agressão relacional, agressão indireta e vitimização (Tabela 11). Ao analisar a distribuição percentual nas categorias de agressão entre pares (Figura 18), percebe-se que o grupo com menor relato de desobediência a autoridades foi o dos não-envolvidos, sendo que a diferença entre os grupos foi significativa ($\chi^2=16,565$; g.l.=4; $p<0,01$).

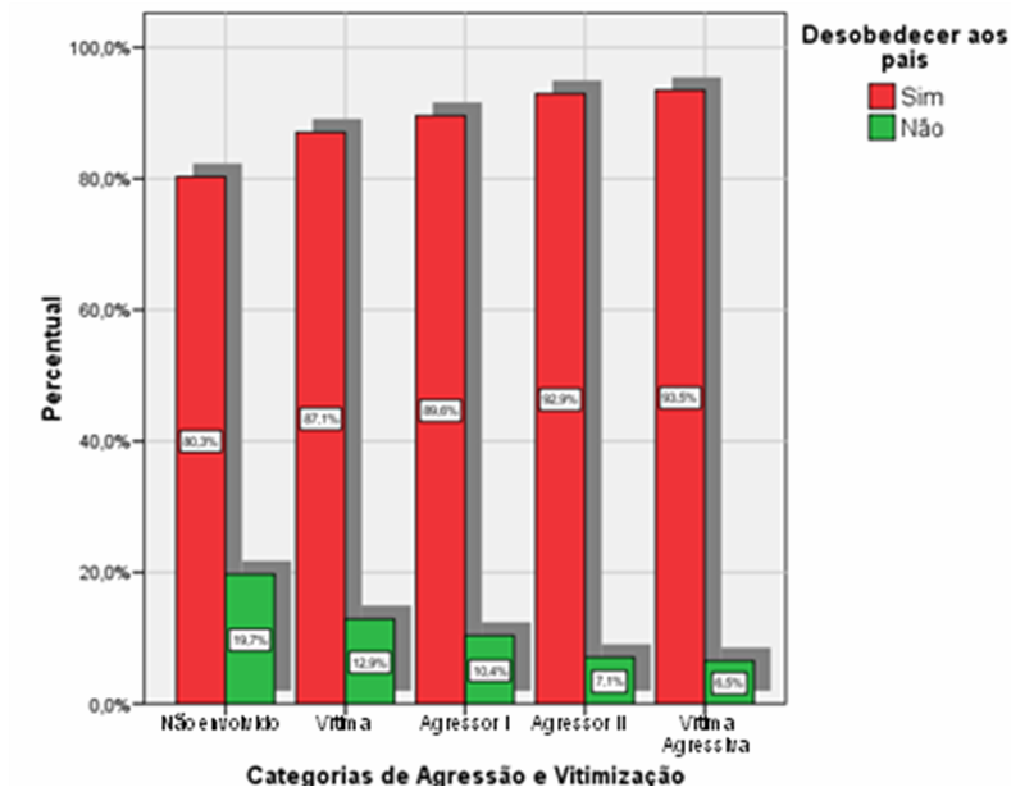


Figura 19: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação à desobediência a autoridades

Tabela 11: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a desobedecer proibições de autoridades no último ano

| | Desobedecer a proibições | | t | p |
|---------------------|--------------------------|--------------------|------|-------|
| | Sim | Não | | |
| Agressão direta | 0,08 ^a | -0,50 ^a | 7,09 | 0,000 |
| Agressão relacional | 0,07 ^a | -0,44 ^a | 5,86 | 0,000 |
| Agressão indireta | 0,03 ^a | -0,18 ^a | 3,23 | 0,001 |
| Vitimização | 0,06 ^a | -0,35 ^a | 4,13 | 0,000 |

^a Médias significativamente diferentes ao nível de significância $p<0,05$.

b) Mentir para obter vantagens

A mentira, utilizada como meio de obtenção de benefícios, foi também relacionada aos fatores de agressão e vitimização (Tabela 12), sendo que o grupo de participantes que relatou mentir para obter vantagens foi significativamente menor ($\chi^2=75,673$; g.l.=4; $p<0,001$) na categoria dos não-envolvidos em agressão e vitimização (Figura 19).

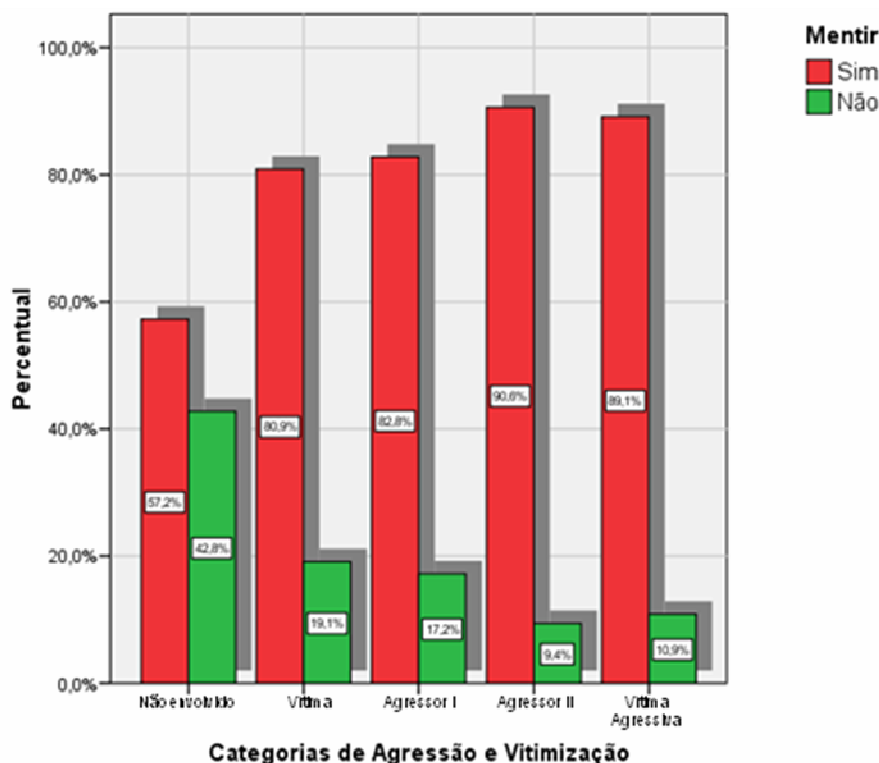


Figura 20: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação à mentira.

Tabela 12: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a mentir para obter vantagens no último ano

| | Mentir para obter vantagens | | t | p |
|---------------------|-----------------------------|--------------------|------|-------|
| | Sim | Não | | |
| Agressão direta | 0,14 ^a | -0,42 ^a | 8,30 | 0,000 |
| Agressão relacional | 0,16 ^a | -0,47 ^a | 9,28 | 0,000 |
| Agressão física | 0,06 ^a | -0,19 ^a | 3,99 | 0,000 |
| Vitimização | 0,09 ^a | -0,28 ^a | 5,15 | 0,000 |

^a Médias significativamente diferentes ao nível de significância $p<0,05$.

c) Fazer ameaças

As médias de agressão e vitimização foram significativamente mais altas no grupo de adolescentes que relatou fazer uso de ameaças durante o último ano (Tabela 13). Foram verificadas diferenças significativas ($\chi^2=119,074$; g.l.=4; $p<0,001$) e de grande amplitude (Figura 20) entre as categorias de agressão e vitimização no que diz respeito à utilização de ameaças.

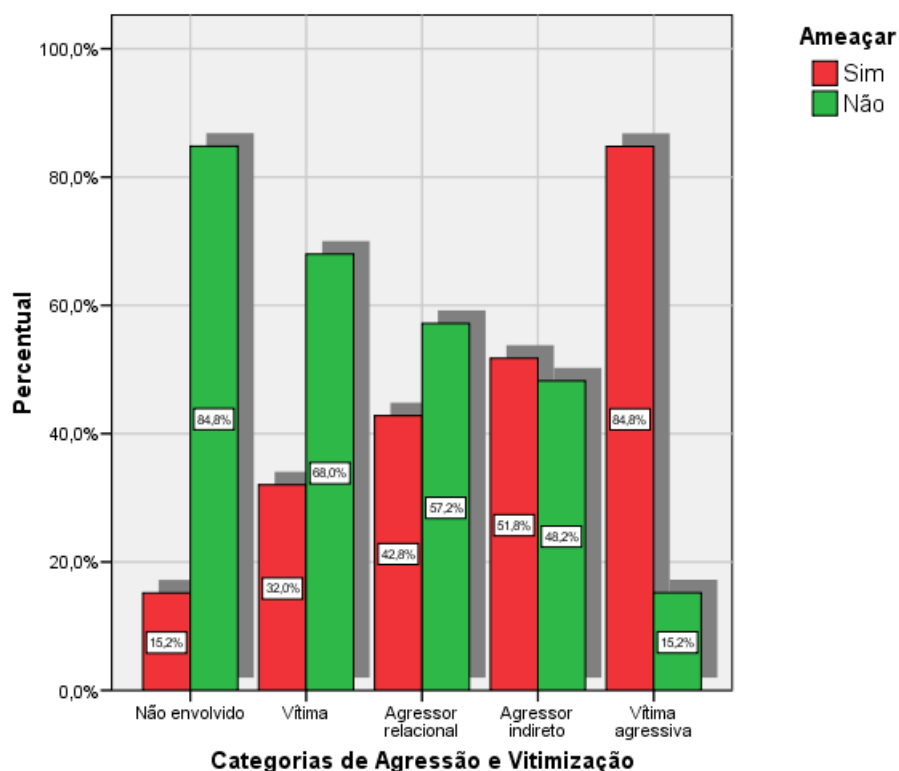


Figura 21: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação a fazer ameaças

Tabela 13: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a fazer ameaças a outros no último ano

| | Fazer ameaças | | t | p |
|---------------------|-------------------|--------------------|-------|-------|
| | Sim | Não | | |
| Agressão direta | 0,61 ^a | -0,32 ^a | 12,78 | 0,000 |
| Agressão relacional | 0,55 ^a | -0,29 ^a | 11,54 | 0,000 |
| Agressão indireta | 0,20 ^a | -0,10 ^a | 3,72 | 0,000 |
| Vitimização | 0,28 ^a | -0,14 ^a | 5,93 | 0,000 |

^a Médias significativamente diferentes ao nível de significância $p<0,05$.

d) Agredir fisicamente a outros

O uso da agressão física em diversos contextos relacionou-se à agressão direta, relacional e indireta, e também à vitimização (Tabela 14). A comparação deste comportamento à distribuição dos participantes nas categorias de agressão entre pares indicou a existência de interações significativas entre estas categorias ($\chi^2=69,662$; g.l.=4; $p<0,001$), o grupo dos não-envolvidos relatou o menor uso de agressão física, seguidos pelos grupos de vítimas, agressores tipo I e II, sendo que o maior percentual de agressão a outros foi verificado entre as vítimas-agressoras (Figura 21).

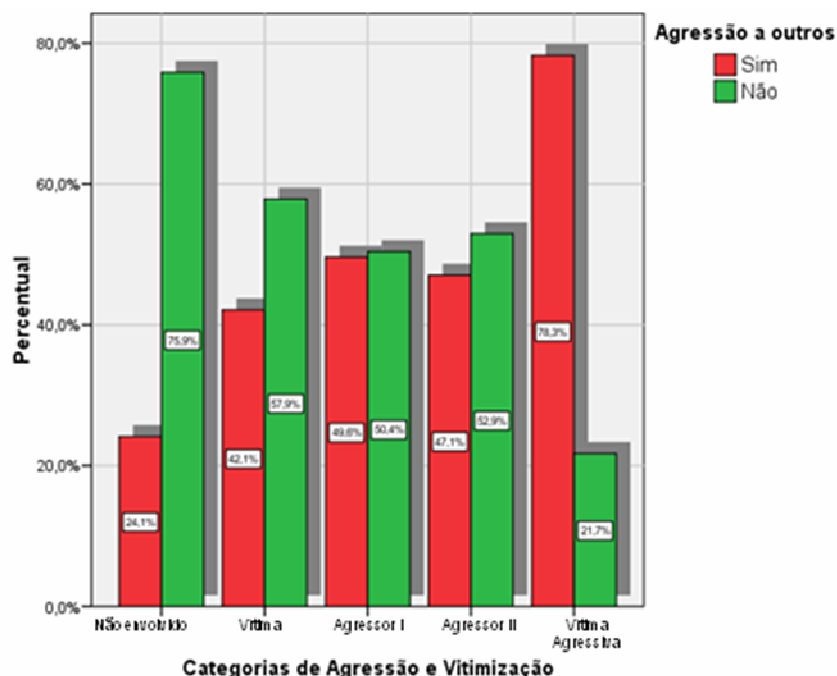


Figura 22: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação a agredir a outros.

Tabela 14: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a agredir fisicamente a outros no último ano

| | Agressão Física | | t | p |
|---------------------|-------------------|--------------------|-------|-------|
| | Sim | Não | | |
| Agressão direta | 0,53 ^a | -0,36 ^a | 13,40 | 0,000 |
| Agressão relacional | 0,30 ^a | -0,21 ^a | 7,30 | 0,000 |
| Agressão indireta | 0,08 ^a | -0,05 ^a | 1,75 | 0,080 |
| Vitimização | 0,22 ^a | -0,15 ^a | 5,29 | 0,000 |

^a Médias significativamente diferentes ao nível de significância $p<0,05$.

e) Envolvimento em brigas de gangues

As diferenças entre os grupos que tinham e não tinham participado de alguma briga de gangue no último ano foram significativas quanto às médias de agressão e vitimização, exceto para a agressão física indireta (Tabela 15). Os resultados do teste Qui-quadrado ($\chi^2=53,325$; g.l.=4; $p<0,001$), comparando as categorias de agressão e vitimização em função do envolvimento em brigas de gangue, sendo que no grupo dos não-envolvidos em agressão entre pares foi verificada uma incidência pelo menos duas vezes inferior a dos demais grupos (Figura 22).

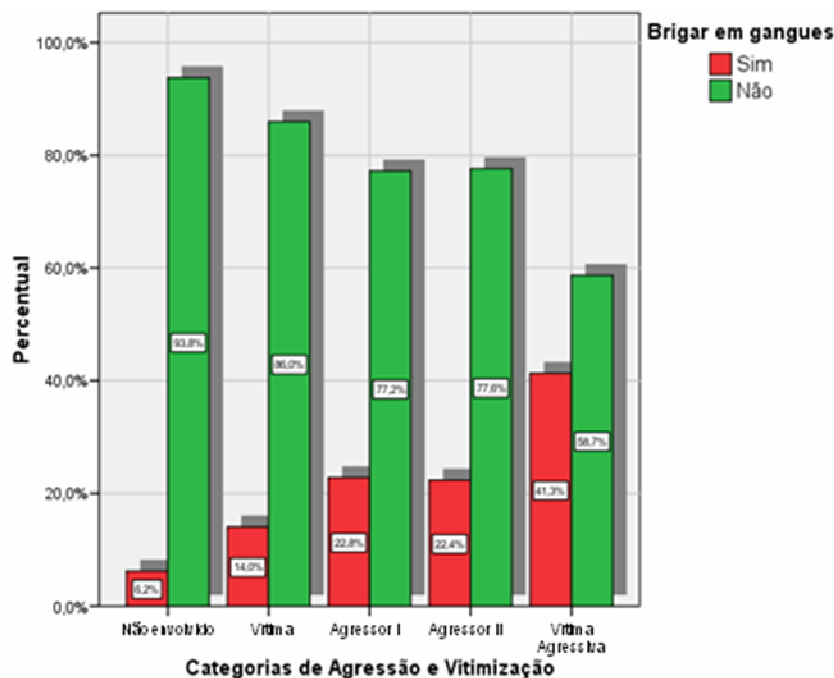


Figura 23: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação a participar de brigas de gangues.

Tabela 15: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a envolvimento em brigas de gangues no último ano

| | Envolvimento em brigas de gangues | | t | p |
|---------------------|-----------------------------------|--------------------|-------|-------|
| | Sim | Não | | |
| Agressão direta | 0,83 ^a | -0,16 ^a | 10,38 | 0,000 |
| Agressão relacional | 0,54 ^a | -0,10 ^a | 6,33 | 0,000 |
| Agressão indireta | 0,15 | -0,03 | 1,79 | 0,075 |
| Vitimização | 0,29 ^a | -0,05 ^a | 3,75 | 0,000 |

^a Médias significativamente diferentes ao nível de significância $p<0,05$.

f) Gazear aulas

Os alunos que gazearam aulas no último ano relataram médias significativamente mais altas (Tabela 16) nas dimensões: agressão direta, agressão relacional e vitimização. Conforme ilustrado na Figura 23, a categoria de agressão e vitimização que mais relatou ter gazeado aulas foi a das vítimas agressivas, seguida pelo grupo agressor I, agressor II e vítimas, sendo que também nesta manifestação de comportamento anti-social o percentual de participantes do grupo não-envolvido em agressão e vitimização foi significativamente menor ($\chi^2=29,619$; g.l.=4; $p<0,001$).

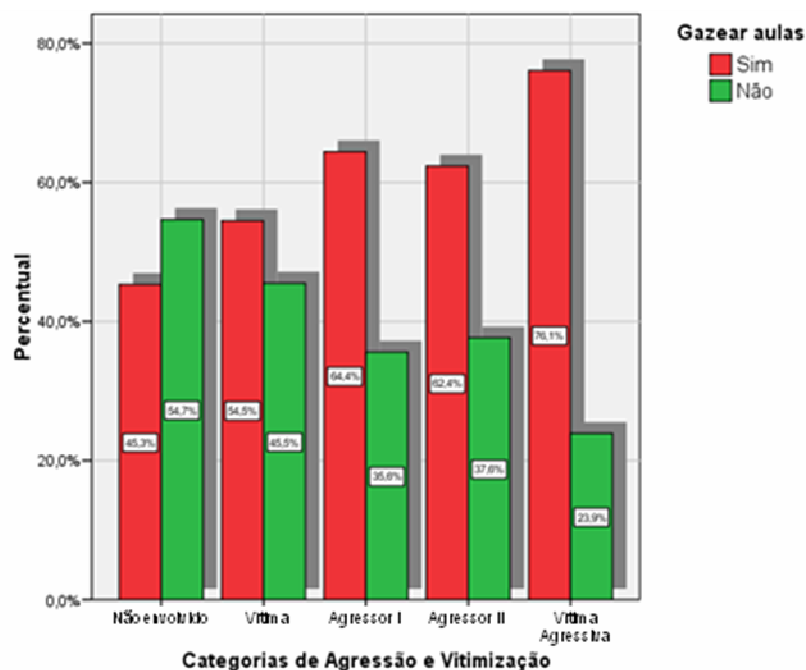


Figura 24: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação a gazear aulas.

Tabela 16: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a gazear aulas no último ano.

| | Gazear aulas | | t | p |
|---------------------|-------------------|--------------------|------|-------|
| | Sim | Não | | |
| Agressão direta | 0,15 ^a | -0,19 ^a | 5,01 | 0,000 |
| Agressão relacional | 0,17 ^a | -0,22 ^a | 5,74 | 0,000 |
| Agressão indireta | 0,05 | -0,07 | 1,75 | 0,080 |
| Vitimização | 0,07 ^a | -0,08 ^a | 2,24 | 0,025 |

^a Médias significativamente diferentes ao nível de significância $p<0,05$.

g) Causar danos a propriedade

O comportamento de danificar o patrimônio, aferido através da frequência com que o participante havia feito pichações no último ano, apresentou relação significativa com todas as categorias de agressão e vitimização (Tabela 17). A incidência deste comportamento variou significativamente ($\chi^2=86,768$; g.l.=4; $p<0,001$) entre as categorias de agressão e vitimização. Conforme dados apresentados na Figura 25, em relação ao grupo de menor prevalência deste comportamento (não-envolvidos), em que apenas 3,1% dos participantes relataram ter pichado alguma propriedade, a incidência nos demais grupos foi aproximadamente 15 vezes superior no caso das vítimas agressoras; oito vezes maior no caso dos agressores tipo II; cinco vezes maior entre os agressores tipo I e três vezes maior entre as vítimas.

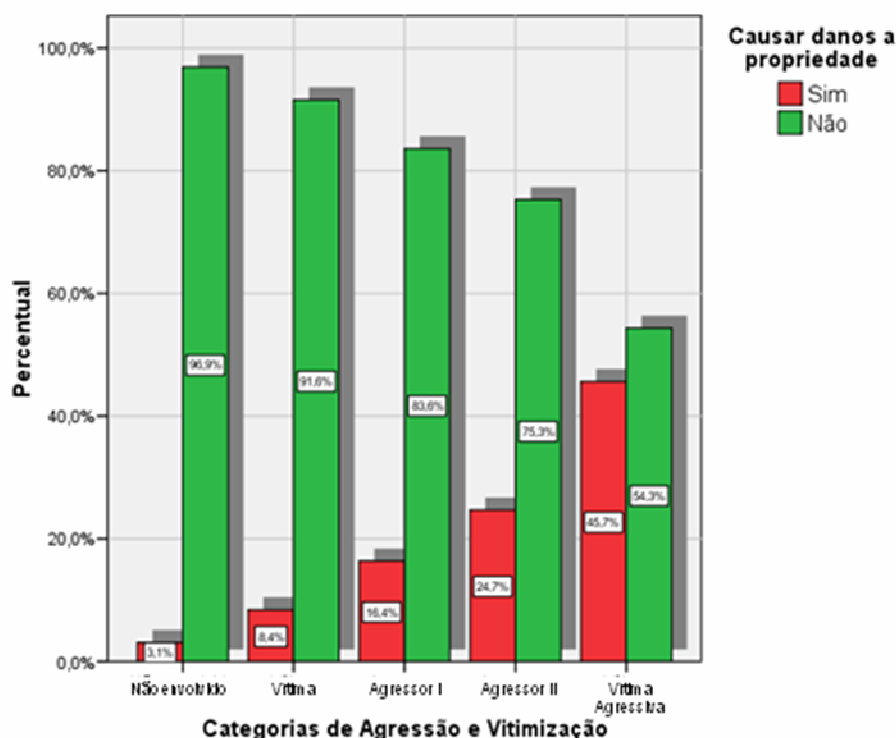


Figura 25: Distribuição em categorias de agressão entre pares em relação a danificar propriedade.

Tabela 17: Resultados do teste t de Student comparando o escore padronizado das dimensões de agressão entre pares em relação a danificar propriedade no último ano.

| | Danos a propriedade | | t | p |
|---------------------|---------------------|--------------------|------|-------|
| | Sim | Não | | |
| Agressão direta | 0,87 ^a | -0,13 ^a | 8,88 | 0,000 |
| Agressão relacional | 0,79 ^a | -0,11 ^a | 7,76 | 0,000 |
| Agressão indireta | 0,46 ^a | -0,07 ^a | 3,66 | 0,000 |
| Vitimização | 0,41 ^a | -0,06 ^a | 4,54 | 0,000 |

^a Médias significativamente diferentes ao nível de significância $p < 0,05$.

Problemas de comportamento externalizado e agressão e vitimização

Estes dados dão sustentação à hipótese de que as médias de agressão e vitimização e respectiva distribuição estaria significativamente associada às manifestações de comportamento anti-social estudadas, sendo que a categoria de não-envolvidos em agressão entre pares esteve associada aos níveis de incidência mais baixos destes comportamentos anti-sociais. Quanto às demais categorias, o grupo das vítimas teve a segunda menor incidência em todos os comportamentos anti-sociais; os agressores tipo I e II tiveram percentuais de envolvimento bastante similares (diferença menor que 5%) em todos os comportamentos anti-sociais, exceto mentir (maior percentual entre agressores tipo I), ameaçar e danificar propriedade (maior percentual entre agressores tipo II). O grupo de adolescentes de maior incidência em todos os comportamentos anti-sociais foi o das vítimas-agressoras. Estes dados indicam que o grupo com maior probabilidade de envolvimento em comportamentos anti-sociais seria o das vítimas-agressoras, seguido pelos agressores tipo II, agressores tipo I e vítimas, sendo que é importante notar que diferentes processos podem contribuir para a compreensão do envolvimento de cada um destes grupos em comportamentos anti-sociais.

No que diz respeito à relação entre o comportamento anti-social e a agressão entre pares no contexto escolar, estes resultados convergem com ampla

literatura que descreve a associação entre o comportamento anti-social e vitimização no contexto escolar (Cruzeiro & cols., 2008; Farrington, 1993; Ho, 2007; Lake, 2004; Olweus & cols., 1999), tanto para vítimas quanto para agressores.

Adolescentes que agredem seus colegas na escola, estes tem uma probabilidade aumentada de desenvolver posteriormente problemas de comportamento anti-social mais severos (Farrington, 1993; Lake, 2004), sendo que a agressão entre pares no contexto escolar pode ser considerada um sinal de alerta. Em relação às vítimas e vítimas- agressoras, o trabalho de Ho (2007) sugere que adolescentes com comportamentos anti-sociais tem maior probabilidade de sofrer ataques de colegas na escola.

Em uma análise da agressão entre pares como manifestação do comportamento anti-social, a partir do modelo de comportamento anti-social de Patterson, Reid e Dishion (1992) indica que com o agravamento dos comportamentos anti-sociais da criança, o meio social reage (Reid, Patterson & Snyder, 2002). No caso da escola, surgem os grupos desviantes, onde crianças e adolescentes excluídos reforçam mutuamente seus comportamentos inadequados, sendo que neste contexto os comportamentos anti-sociais destes jovens contribuem para o aumento de seu status neste grupo onde a coerção é percebida de modo bastante positivo (Reid & cols., 2002). Com o passar do tempo, estes jovens são expostos a um risco cada vez maior para comportamentos sociais cada vez mais severos, inclusive para o uso de álcool e drogas e atos infracionais graves (Patterson & cols., 1992; Reid & cols., 2002).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A agressão e vitimização entre pares assumem diferentes formas, sendo que sua incidência mostrou-se bastante elevada entre os adolescentes pesquisados. Para compreender este comportamento é preciso considerar tanto fatores individuais, como sexo e idade, mas também fatores contextuais, como a qualidade de interação que este adolescente tem com sua família e o contexto da comunidade em que vive.

Em síntese, os dados revelaram que a estrutura empírica da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares é composta por quatro fatores básicos: agressão direta, agressão relacional, agressão física indireta e vitimização, sendo interessante notar que os itens referentes à vitimização foram agrupados em apenas uma dimensão. Uma das principais contribuições do trabalho é a proposta de categorias, a qual parece ser útil tanto para futuras análises quanto para o planejamento de estratégias de intervenção.

Conforme a hipótese inicial, as dimensões familiares avaliadas interagiram significativamente com a agressão e vitimização, com algumas correlações positivas, que foram rotuladas como fatores de risco (punição corporal, conflito familiar, comunicação negativa e clima conjugal negativo) e algumas correlações negativas, consideradas fatores protetivos (envolvimento, sentimento dos filhos, relacionamento afetivo, modelo parental, regras e monitoria, comunicação positiva e clima conjugal positivo). A hipótese a respeito da relação da vitimização entre pares com o ajustamento psicossocial foi também suportada: os participantes envolvidos como vítimas ou agressores relataram escores mais altos no CDI e também mais manifestações de comportamento anti-social. Os resultados enfatizam a relação entre a vitimização entre pares e o ajustamento psicossocial,

e também sugerem a importância da família como um contexto significativamente relacionado às interações dos adolescentes com pares na escola.

A relação positiva verificada entre os fatores de risco e a agressão e vitimização e a relação negativa verificada em relação aos fatores familiares de proteção sugerem que a família desempenha um papel fundamental no processo de socialização, com um grande potencial de influência sobre o comportamento do adolescente em outros relacionamentos. As famílias podem oferecer uma contribuição significativa no processo de redução da violência interpessoal nas escolas.

Os dados sobre a relação entre a agressão entre pares e problemas de comportamento indicam claramente que este não pode ser considerado apenas como forma inofensiva de violência ou brincadeira normativa. E esta associação inclui tanto dificuldades de ordem individual, como é o caso da depressão, mas também problemas que podem causar prejuízos à comunidade, como é o caso do comportamento anti-social.

Este trabalho apresentou resultados expressivos em relação às hipóteses elaboradas. Entretanto, ao considerar estes resultados em relação a suas limitações, é possível encontrar possibilidades de aperfeiçoamento para estudos futuros.

Instrumentos de medida. Apesar de os resultados dos estudos sobre a EVAP apoiarem sua confiabilidade e consistência, reconhece-se que são necessários estudos complementares visando testar possíveis limitações da EVAP, especialmente quanto a sua validade de critério em relação a outros instrumentos e estabilidade temporal. Além disto, a estrutura fatorial proposta poderia também ser testada através de uma análise fatorial confirmatória, que oferece resultados mais robustos que os da análise fatorial exploratória

Generalização dos resultados. O presente estudo apresenta uma importante limitação no que diz respeito à possibilidade de generalização dos resultados, por utilizar uma amostra não probabilística que, portanto, é inadequada para o estabelecimento de indicadores de prevalência. Sendo assim, sugere-se cautela ao comparar estes resultados a outros estudos. Uma alternativa para aprimorar este aspecto em futuros estudos seria o uso de técnicas de amostragem probabilística, sendo que um exemplo é o trabalho de Gutierrez e cols. (Gutierrez & cols., 2008), que utilizaram esta abordagem para examinar a prevalência do *bullying* em escolas espanholas.

Estrutura das categorias. A tipologia resultante da análise através do método hierárquico de agrupamento de Ward deve ser considerada como um resultado exploratório dos dados disponíveis. O uso de técnicas multivariadas de agrupamento mais robustas, como a análise de classes latentes, poderá indicar a consistência desta estrutura em relação às variáveis utilizadas.

Método de análise. Embora algumas técnicas de análise multivariadas tenham sido utilizadas (análise de agrupamento, análise fatorial), seria interessante integrar os resultados através de técnicas multivariadas que permitem a elaboração de modelos explicativos mais sintéticos e que permitem sofisticadas análises inferenciais, como por exemplo, a modelagem por equações estruturais (Hair & cols., 1998).

Estas limitações, entretanto, servem como estímulo para futuras pesquisas. No que diz respeito aos dados aqui apresentados, além de sustentar as hipóteses propostas, estes trazem um desafio sobre uma realidade que não tem recebido a devida visibilidade. Admitir e expor o problema são ações importantes na direção de possíveis soluções.

A cada dia letivo, milhões de crianças e adolescentes são enviados para a escola, que assume a responsabilidade não só pelo aprendizado, mas também

pela segurança destes enquanto ali estão. A escola não pode ser ambígua em relação a violência, punindo severamente algumas expressões desta, como pichações, e tolerando diariamente outras, como a agressão e vitimização entre pares. No processo de tomada de decisão sobre esta questão, os valores da escola devem ser revisitados: embora a cada três ou quatro anos os alunos se renovem e as paredes fiquem, qual destes vale mais? Esta é uma questão abordada no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), o qual estabelece que crianças e adolescentes tem prioridade absoluta, com direito à liberdade, ao respeito pelas diferenças e à dignidade nesta etapa do desenvolvimento humano.

Por fim, embora os dados aqui descritos revelem uma situação preocupante, estes também descortinam caminhos, a serem trilhados por aqueles que estão seriamente comprometidos com a proteção integral dos direitos da criança e do adolescente.

6. REFERÊNCIAS

- Agatston, P.-W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6,Suppl).
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology, 27*(5), 1-19.
- Atkins, J.-H. (2007). Media influences on adolescent aggressive behaviour, positive expectancies, and the co-occurrence of substance use. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 67*(12-B).
- Baldry, A.-C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect, 27*(7), 713-732.
- Baldry, A.-C., & Farrington, D.-P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology, 3*(Part 2), 237-254.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bauer, N.-S., Lozano, P., & Rivara, F.-P. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health, 40*(3), 266-274.
- Bauman, S., & Del-Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 219-231.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4*, 1-103.
- Black, S.-A., & Jackson, E. (2007). Using bullying incident density to evaluate the Olweus Bullying Prevention Programme. *School Psychology International, 28*(5), 623-638.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Diário Oficial da União 16.07.1990.
- Campbell, M.-L. C., & Morrison, A.-P. (2007). The relationship between bullying, psychotic-like experiences and appraisals in 14-16-year olds. *Behaviour Research and Therapy, 45*(7), 1579-1591.

- Cecconello, M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Champion, K.-M., & Clay, D.-L. (2007). Individual differences in responses to provocation and frequent victimization by peers. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(3), 205-220.
- Chan, J.-H. F. (2006). Systemic Patterns in Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 27(3), 352-369.
- Chapell, M., Casey, D., De-la-Cruz, C., Ferrell, J., Forman, J., Lipkin, R., & cols. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence*, 39(153), 53-64.
- Chesney-Lind, M., Morash, M., & Irwin, K. (2007). Policing girlhood? Relational aggression and violence prevention. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 5(3), 328-345.
- Chibbaro, J.-S. (2007). School counselors and the cyberbully: Interventions and implications. *Professional School Counseling*, 11(1), 65-68.
- Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The consequences of interparental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42(2), 237-251.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigências: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works. *School Psychology International*, 28(4), 465-477.
- Cruzeiro, A. L. S., Silva, R. A. d., Horta, B. L., Souza, L. D. d. M., Faria, A. D., Pinheiro, R. T., & cols. (2008). Prevalência e fatores associados ao transtorno da conduta entre adolescentes: um estudo de base populacional. *Cad. Saúde Pública*, 24(9), 2013-2020.
- Cuevas, C.-A., Finkelhor, D., Turner, H.-A., & Ormrod, R.-K. (2007). Juvenile delinquency and victimization: A theoretical typology. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(12), 1581-1602.
- Cunha, J. M., & Weber, L. N. D. (2007). Bullying escolar e estilos parentais. In R. Starling (Ed.), *Sobre Comportamento e Cognição: Temas Aplicados* (Vol. 19, pp. 335-346). Santo André: ESEtec Editores Associados.

- Cunha, J. M., & Weber, L. N. D. (2008). *Peer-to-Peer Aggression and Victimization Among Brazilian Adolescents: The Influence of Student-Teacher Relations*. Trabalho apresentado na Society for Research of Adolescence 2008 Biennial Meeting.
- Cunha, J. M., Weber, L. N. D., Nogueira, C., & Russel, S. (2009). *Adolescent Sexual Identity and School Safety in Brazil*. Paper presented at the Society for Research of Child Development 2009 Biennial Meeting, Denver.
- Cunningham, N.-J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.
- Curtner-Smith, M.-E. (2000). Mechanisms by which family processes contribute to school-age boy's bullying. *Child Study Journal*, 30(3), 169-186.
- D'Esposito, S.-E. (2007). Peer aggression among adolescents: Characteristics of the victims. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67(8-A).
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2007). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo* (6ª. edição, 1ª. em 2001 ed.). Petrópolis: Vozes
- DeRosier, M.-E., & Marcus, S.-R. (2005). Building Friendships and Combating Bullying: Effectiveness of S.S.GRIN at One-Year Follow-Up. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 140-150.
- DeSouza, E.-R., & Ribeiro, J. a. (2005). Bullying and Sexual Harassment Among Brazilian High School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(9), 1018-1038.
- Devoe, J.-F. (2007). The protective behaviors of student victims: Responses to direct and indirect bullying. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(4-A).
- Devoe, J.-F., & Kaffenberger, S. (2005). *Student Reports of Bullying: Results From the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Dussich, J.-P. J., & Maekoya, C. (2007). Physical child harm and bullying-related behaviors: A comparative study in Japan, South Africa, and the United States. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51(5), 495-509.

- Endresen, I.-M., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. 147-165.
- Eslea, M., & Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42(2), 207-217.
- Espelage, D.-L., Holt, M.-K., & Henkel, R.-R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205-220.
- Espelage, D.-L., Mebane, S.-E., & Swearer, S.-M. (2004). Gender Differences in Bullying: Moving Beyond Mean Level Differences. 15-35.
- Espelage, D.-L., & Poteat, P. (2008). *Complexity in Aggressive Behavior: Assessing Forms and Intentions of Aggression*. Trabalho apresentado na Society for Research of Adolescence 2008 Biennial Meeting.
- Espelage, D.-L., & Swearer, S.-M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D.-L., & Swearer, S.-M. (2004). Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention.
- Estell, D.-B., Farmer, T.-W., & Cairns, B.-D. (2007). Bullies and victims in rural African American youth: Behavioral characteristics and social network placement. *Aggressive Behavior*, 33(2), 145-159.
- Evers, K.-E., Prochaska, J.-O., Van-Marter, D.-F., Johnson, J.-L., & Prochaska, J.-M. (2007). Transtheoretical-based bullying prevention effectiveness trials in middle schools and high schools. *Educational Research*, 49(4), 397-414.
- Faris, R. (2007). Race, social networks, and school bullying. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(4-A).
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Feder, L. (2007). Bullying as a public health issue. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51(5), 491-494.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.

- Fielder, R.-O. N. (2007). The perceived parent-child relationship and the effect on the child's pattern of negative peer interactions. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(8-B).
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644.
- Garbarino, J., & Delara, E.-W. (2002). *And Words Can Hurt Forever. How to Protect Adolescents From Bullying, Harassment, and Emotional Violence*. New York: Free Press.
- Gazquez, J.-J., Cangas, A.-J., Perez-Fuentes, M.-C., Padilla, D., & Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: Un estudio comparativo en cuatro países europeos / Perception of the school violence by the relatives: A comparative study in four European countries. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-105.
- Geiger, B., & Fischer, M. (2006). Will Words Ever Harm Me - Escalation From Verbal to Physical Abuse in Sixth-Grade Classrooms. *Journal of Interpersonal Violence*, 21 (3), 337-357.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476.
- Gonçalves, L. A. O., & Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 101-138.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., Loeber, R., & Henry, D. B. (1998). Relation of family problems to patterns of delinquent involvement among urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(5), 319-333.
- Gouveia, V. V., Barbosa, G. A., Almeida, H. J. F., & Gaião, A. A. (1995). Inventário de depressão infantil - CDI: Estudo de adaptação com escolares de João Pessoa. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 44, 345-349.
- Gray, J.-S. (2007). The perceptions of older adolescent males in Northern Israel regarding school and community violence. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(12-B).
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 249-262.
- Gunther, N., Drukker, M., Feron, F., & van-Os, J. (2007). No ecological effect modification of the association between negative life experiences and later

- psychopathology in adolescence: A longitudinal community study in adolescents. *European Psychiatry*, 22(5), 296-304.
- Gutierrez, H., Barrios, A., Dios, M. J., Montero, I., & del Barrio, C. (2008). The incidence of peer bullying as multiple maltreatment among Spanish secondary school students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 247-257.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5 ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Haynie, D.-L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A.-D., Saylor, K., Yu, K., & cols. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Ho, N.-J. (2007). A cross-sectional analysis of bullying and stealing behaviors in a nation-wide sample of early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(3-B).
- Holt, M.-K., Finkelhor, D., & Kantor, G.-K. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse and Neglect*, 31(5), 503-515.
- Horne, A.-M., Stoddard, J.-L., & Bell, C.-D. (2007). Group approaches to reducing aggression and bullying in school. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 262-271.
- Hunt, C. (2007). The Effect of an Education Program on Attitudes and Beliefs about Bullying and Bullying Behaviour in Junior Secondary School Students. *Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 21-26.
- Hunter, S.-C., Boyle, J.-M. E., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 797-810.
- Jacobsen, K.-E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11(1), 1-8.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2002). Review of Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 23(6), 456-457.

- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school - an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661-674.
- King, A., Wold, B., Tudor Smith, C., & Harel, Y. (1996). *The health of youth: A cross national survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Klomek, A.-B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I.-S., & Gould, M.-S. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Komiyama, K. (1986). A study of the background factors related to bullying among junior high school students. *Reports of the National Research Institute of Police Science*, 27(1), 38-53.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse and Neglect*, 23(12), 1253-1262.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.-L., & cols. (1998). Bullying and Psychiatric Symptoms Among Elementary School-Age Children. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), 705-717.
- Kuntsche, E., Gmel, G., & Rehm, J. (2006). The Swiss Teaching Style Questionnaire (STSQ) and Adolescent Problem Behaviors. *Swiss Journal of Psychology Zeitschrift fur Psychologie Revue Suisse de Psychologie*, 65(3), 147-155.
- Lake, V.-E. (2004). Profile of an aggressor: Childhood bullies evolve into violent youths. *Early Child Development and Care*, 174(6), 527-537.
- Lam, D.-O. B., & Liu, A.-W. H. (2007). The path through bullying--A process model from the inside story of bullies in Hong Kong secondary schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 24(1), 53-75.
- Laufer, A., & Harel, Y. (2003). The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 15(3), 235-244.
- Liang, H., Flisher, A.-J., & Lombard, C.-J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse and Neglect*, 31(2), 161-171.
- Limber, S.-P. (2006). The Olweus Bullying Prevention Program: An overview of its implementation and research basis. 293-307.

- Lindenberg, R. V. S., Oldehinkel, W., A.J., Verhulst, A. F. D., & Ormel, V. C. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682.
- Lisboa, C. S. d. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. Unpublished Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lopes Neto, A. S., Lucia Helena (2003). *Diga não para o Bullying - Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63-89.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Margie, N.-R.-G. (2007). Bullying and exclusion in intergroup contexts: The relation between social reasoning, social information processing, and personal experience. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(4-B).
- Miller, J.-L., & Vaillancourt, T. (2007). Relation between childhood peer victimization and adult perfectionism: Are victims of indirect aggression more perfectionistic? *Aggressive Behavior*, 33(3), 230-241.
- Miller, T.-T. (2007). An examination of factors that influence maternal caregivers' decisions to intervene in school bullying situations. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(11-B).
- Mitchell, K.-J., Ybarra, M., & Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child Maltreatment*, 12(4), 314-324.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent anti-social behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L.-A., & Unger, J.-B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39(154), 315-335.

- Nansel, T.-R., Overpeck, M., Pilla, R.-S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- O'Shaughnessy, M., Russel, S., Heck, K., Calhoun, C., & Laub, C. (2004). *Safe Place to Learn - Consequences of Harassment Based on Actual or Perceived Sexual Orientation and Gender Non-conformity and Steps for Making Schools Safer*. San Francisco: California Safe Schools Coalition, 4-H Center for Youth Development e University of California, Davis.
- Ojala, K., & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 19-35.
- Oliver, R., Oaks, I. N., & Hoover, J.-H. (1994). Family issues and interventions in bully and victim relationships. *School Counselor*, 41(3), 199-202.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660.
- Olweus, D. (1993a). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. 317-349.
- Olweus, D. (1993b). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1993c). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D., Limber, S. P., & Mihalic, S. (1999). *The Bullying Prevention Program: Blueprints for Violence Prevention* (Vol. 10). Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Ordóñez, A. (2007). Prevalence of bullying among elementary school children as a function of the comprehensiveness of anti-bullying policies and programs in

- the school. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67(8-A).
- Orpinas, P., & Horne, A.-M. (2006). Risk and Protective Factors for Bullying and Aggression. 33-53.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Pellegrini, A. D., & Long, J.-D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Pepler, D.-J., Craig, W.-M., Connolly, J.-A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32(4), 376-384.
- Peterson, A.-R. (2007). The changing role of the classroom teacher in response to school violence. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(3-A).
- Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., & Zelli, A. (2000). Discipline responses: Influences of parents' socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress, and cognitive-emotional processes. *Journal of Family Psychology*, 14, 380-400.
- Pinheiro, F. M. F. (2006). *Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no ensino fundamental*. Unpublished Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos.
- Prewitt, P.-W. (1988). Dealing with ijime (bullying) among Japanese students: Current approaches to the problem. *School Psychology International*, 9(3), 189-195.
- Reid, J., Patterson, G., & Snyder, J. (2002). *Antisocial Behavior in Children and Adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington: American Psychological Association.
- Reppold, C. T., & Hutz, C. S. (2003). Prevalência de indicadores de depressão entre adolescentes no Rio Grande do Sul. *Avaliação Psicológica*, 2(2).

- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 501-513.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. 310-331.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue canadienne de psychiatrie*, 48(9), 583-590.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440.
- Robin, B.-C. (2007). High school teachers' perceptions of adolescent female social aggression. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67(10-A).
- Salmivalli, C. (2008). *Identifying the Victims, Bullies, and Defenders: Comparing Three Approaches*. Trabalho apresentado na Society for Research of Adolescence 2008 Biennial Meeting.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Salmon, G., James, A., Cassidy, E.-L., & Javaloyes, M. A. (2000). Bullying a review: Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(4), 563-579.
- São Paulo (2005). *Lei nº 11.875, de 19 de Janeiro de 2005*: Diário Oficial do Estado de São Paulo.
- Schafer, M., Korn, S., Brodbeck, F.-C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323-335.
- Schwartz, D., Dodge, K.-A., Pettit, G.-S., & Bates, J.-E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4), 665-675.

- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and Victimization: Prevalence and Relationship to Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-Esteem, and Depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: on depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Shur, K.-A. (2007). Teacher responses to children's verbal bullying and social exclusion. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67(8-A).
- Sidman, M. (2003). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Livro Pleno.
- Simmons, R. (2002). *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*. New York: Harcourt.
- Smith, P.-K. (2005). Review of Bullying in American schools: A socio-ecological perspective on prevention and intervention. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(2).
- Smith, P.-K. (2006). Factores de riesgo familiares. In A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 135-163). Barcelona: Ariel.
- Smith, P.-K., Cowie, H., Olafsson, R.-F., Liefhoghe, A.-P. D., Almeida, A., Araki, H., & cols. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, R.-A. (2007). A descriptive study of Colorado middle school principals' perceptions of relational aggression. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(3-A).
- Solberg, M.-E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Spade, J.-A. (2007). The relationship between student bullying behaviors and self-esteem. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(5-A).
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27, 87-103.
- Spriggs, A.-L., Iannotti, R.-J., Nansel, T.-R., & Haynie, D.-L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations:

- Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.
- Stanko, C.-A. (1995). Factors influencing school violence in the state of new jersey. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 55(7-A).
- Stein, J.-A., Dukes, R.-L., & Warren, J.-I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(3), 273-282.
- Steiner, P. J., Cunha, J. M., & Weber, L. N. D. (2007). *Análise fatorial da escala de vitimização e agressão entre pares*. Paper presented at the Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Florianópolis.
- Strassberg, Z., Dodge, K.-A., Pettit, G.-S., & Bates, J.-E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology*, 6(3), 445-461.
- Sutton, J. (2002). A tough nut to crack: Are young male bullies putting on a show to impress the girls? *The Psychologist*, 15(8).
- Swearer, S.-M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 7-23.
- Thunfors, P. (2007). The distinguishing characteristics of a popular subtype of bully. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(4-B).
- Toblin, R.-L., Schwartz, D., Gorman, A.-H., & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.-J., De-Winter, A.-F., Verhulst, F.-C., & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B.-J. H., De-Winter, A.-F., Verhulst, F.-C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child Development*, 78(6), 1843-1854.
- Vossekuil, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington D.C.: Secret Service and U.S. Department of Education.

- Vuijk, P., van-Lier, P.-A. C., Crijnen, A.-A. M., & Huizink, A.-C. (2007). Testing sex-specific pathways from peer victimization to anxiety and depression in early adolescents through a randomized intervention trial. *Journal of Affective Disorders*, 100(1-3), 221-226.
- Weber, L. N. D. (2005). *Eduque com Carinho*. Curitiba: Juruá Editora.
- Weber, L. N. D., & Cunha, J. M. (2006). Qualidade de interação familiar: uma análise da percepção de adolescentes sobre os conflitos em suas famílias. In H. Guilhardi & N. Aguirre (Eds.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 18, pp. 41-54). Santo André: ESEtec Editores Associados.
- Weber, L. N. D., Cunha, J. M., & Moura, V. (2007). Análise das relações entre o comportamento anti-social de adolescentes e a interação familiar. In R. Starling (Ed.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 19, pp. 347-367). Santo André: ESETEC.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Salvador, A. P. V., & Brandenburg, O. J. (2008). Construção e confiabilidade das escalas de qualidade na interação familiar. *Psicologia Argumento*, 26, 55-65.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). O uso de surras e palmadas como práticas educativas. *Estudos de Psicologia*, 9, 227-237.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2005). *Programa de qualidade na interação familiar: manual para aplicadores*. Curitiba: Juruá.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6, Supplement 1), S14-S21.
- Wolak, J., Mitchell, K.-J., & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41(6, Suppl).
- Wong, D.-S. W. (2004). School bullying and tackling strategies in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 48(5), 537-553.
- Woods, S., & White, E. (2005). The association between bullying behaviour, arousal levels and behaviour problems. *Journal of Adolescence*, 28(3), 381-395.
- Zimbardo, P. G. (2004). A Situationist Perspective on the Psychology of Evil: Understanding How Good People Are Transformed Into Perpetrators. In A.

G. Miller (Ed.), *The Social Psychology of Good and Evil* (pp. 21-50). New York: Guilford Press.

7. ANEXOS

Anexo A



NAC

núcleo de análise
do comportamentoUNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Josafá Cunha, Lídia Weber

Caro(a) aluno(a): A sua ajuda é muito importante para a nossa pesquisa sobre a família, mas lembramos que você só participa se quiser. Pedimos que você responda sinceramente todas as questões, sem deixar nenhuma em branco. Não existem respostas certas ou erradas! Você não precisa escrever o seu nome e ninguém saberá suas respostas. O resultado é feito em grupos e não individualmente. Muito obrigada pela sua colaboração!

Idade: _____ Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino Com quem você mora? _____
 Situação dos pais: ☐ Casados ☐ Separados ☐ Pai falecido ☐ Mãe falecida
 Se pais são separados ou falecidos, casaram novamente? ☐ Sim ☐ Não
 Profissão da mãe? _____ Trabalha fora? Em que? _____
 Profissão do Pai? _____ Trabalha em que? _____
 Você pertence a alguma turma especial? (Emos, Punks, Góticos etc.). Qual? _____

Responda as seguintes questões sobre o seu pai e sobre a sua mãe (ou sobre as pessoas por quem foi educado, por exemplo: madrasta, padrasto, avô, avó, tio, tia, e outros). Numere de 1 a 5 de acordo com a tabela abaixo:

(1) = Nunca (2) = Quase nunca (3) = Às vezes (4) = Quase sempre (5) = Sempre

01. Meus pais costumam dizer o quanto eu sou importante para eles. PAI () MÃE ()
02. Meus pais brigam comigo por qualquer coisa. PAI () MÃE ()
03. Meus pais costumam xingar um ao outro. PAI () MÃE ()
04. Eu costumo contar as coisas boas que me acontecem para meu pai/minha mãe. PAI () MÃE ()
05. Meus pais costumam falar alto ou gritar comigo. PAI () MÃE ()
06. Meus pais fazem carinho um no outro. PAI () MÃE ()
07. O que meus pais me ensinam de bom eles também fazem. PAI () MÃE ()
08. Eu penso que meu pai/minha mãe são os melhores pais que eu conheço. PAI () MÃE ()
09. Meus pais ficam felizes quando estão comigo. PAI () MÃE ()
10. Meus pais costumam desconfiar em mim quando estão com problemas. PAI () MÃE ()
11. Meus pais falam mal um do outro. PAI () MÃE ()
12. Eu costumo contar as coisas ruins que me acontecem para meu pai/minha mãe. PAI () MÃE ()
13. Meus pais costumam me xingar ou falar palavrões para mim. PAI () MÃE ()
14. Meus pais fazem elogios um para o outro. PAI () MÃE ()
15. Meus pais também fazem as obrigações que me ensinam. PAI () MÃE ()
16. Eu me sinto amado pelos meus pais. PAI () MÃE ()
17. Meus pais procuram saber o que aconteceu comigo quando estou triste. PAI () MÃE ()
18. Meus pais sabem onde eu estou quando não estou em casa. PAI () MÃE ()
19. Quando ajudo meus pais, eles me agradecem. PAI () MÃE ()
20. Meus pais costumam me bater quando faço alguma coisa errada. PAI () MÃE ()
21. Meus pais costumam estar brabos um com o outro. PAI () MÃE ()
22. Eu costumo falar sobre meus sentimentos para meu pai/minha mãe. PAI () MÃE ()
23. Meus pais costumam se abraçar. ()
24. Eu acho legais as coisas que meus pais fazem. PAI () MÃE ()
25. Meus pais são um bom exemplo para mim. PAI () MÃE ()
26. Meus pais costumam mostrar que se preocupam comigo. PAI () MÃE ()
27. Meus pais demonstram orgulho de mim. PAI () MÃE ()
28. Meus pais sabem o que eu faço com o meu tempo livre. PAI () MÃE ()

(1) = Nunca (2) = Quase nunca (3) = Às vezes (4) = Quase sempre (5) = Sempre

29. Meus pais brigam um com o outro. ()
30. Meus pais costumam me fazer carinhos quando eu me comporto bem. PAI () MÃE ()
31. Meus pais costumam me bater sem eu ter feito nada de errado. PAI () MÃE ()
32. Meus pais costumam me criticar de forma negativa. PAI () MÃE ()
33. Meus pais falam bem um do outro. PAI () MÃE ()
34. Sinto orgulho de meus pais. PAI () MÃE ()
35. Meus pais costumam me dar beijos, abraços ou outros carinhos. PAI () MÃE ()
36. Meus pais costumam me dar conselhos. PAI () MÃE ()
37. Meus pais costumam me bater por coisas sem importância. PAI () MÃE ()
38. Meus pais têm bom relacionamento entre eles. ()
39. Meus pais pedem para eu dizer para onde eu estou indo. PAI () MÃE ()
40. Qual a nota que você dá para seus pais, de um a cinco: PAI () MÃE ()

Este espaço é para você escrever o que quiser sobre seus pais!

Responda as questões abaixo, marcando um " X " na alternativa que melhor representa o seu comportamento no ÚLTIMO ANO.

41. No último ano você desobedeceu e contrariou as proibições feitas por seus pais?
() nunca () quase nunca () às vezes () quase sempre () sempre
42. No último ano você mentiu para conseguir alguma coisa de alguém ou para fugir de alguma obrigação?
() nunca () quase nunca () às vezes () quase sempre () sempre
43. No último ano você agiu com ameaças contra seus colegas (ou outras pessoas) para lhes causar medo?
() nunca () quase nunca () às vezes () quase sempre () sempre
44. Quantas vezes você "bateu" ou iniciou uma agressão física contra alguém no último ano?
() uma vez por dia () uma vez por semana () uma vez por mês () algumas vezes por ano () nunca
45. No último ano você se envolveu em brigas que ocorreram entre grupos rivais ou gangues?
() uma vez por dia () uma vez por semana () uma vez por mês () algumas vezes por ano () nunca
46. Quantas vezes você "matou" ou "gazeou" aulas no último ano?
() uma vez por dia () uma vez por semana () uma vez por mês () algumas vezes por ano () nunca
47. No último ano você e seus amigos picharam lugares públicos, quebraram ou danificaram ônibus e terminais, "apedrejaram" casas etc.?
() uma vez por dia () uma vez por semana () uma vez por mês () algumas vezes por ano () nunca

A respeito de seu PAI E SUA MÃE responda os itens abaixo (escolhendo uma alternativa) com sinceridade.

48. Até que ponto seu pai/mãe TENTA saber onde você vai quando sai à noite com seus amigos?
PAI () não tenta () tenta pouco () tenta bastante **MÃE** () não tenta () tenta pouco () tenta bastante
49. Até que ponto seu pai/mãe TENTA saber o que você faz com teu tempo livre?
PAI () não tenta () tenta pouco () tenta bastante **MÃE** () não tenta () tenta pouco () tenta bastante
50. Até que ponto seu pai TENTA saber onde você está quando não está na escola?
PAI () não tenta () tenta pouco () tenta bastante **MÃE** () não tenta () tenta pouco () tenta bastante
51. Até que ponto seu pai/mãe REALMENTE sabe onde você vai quando sai com seus amigos?
PAI () não sabe () sabe pouco () sabe bastante **MÃE** () não sabe () sabe pouco () sabe bastante
52. Até que ponto seu pai/mãe REALMENTE sabe o que você faz com teu tempo livre?
PAI () não sabe () sabe pouco () sabe bastante **MÃE** () não sabe () sabe pouco () sabe bastante
53. Até que ponto seu pai/mãe REALMENTE sabe onde você está quando não está na escola?
PAI () não sabe () sabe pouco () sabe bastante **MÃE** () não sabe () sabe pouco () sabe bastante
54. Posso contar com a ajuda de meu pai/mãe caso eu tenha algum tipo de problema.
PAI () quase nunca () às vezes () geralmente **MÃE** () quase nunca () às vezes () geralmente
55. Ele/Ela me incentiva (anima) a dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça.
PAI () quase nunca () às vezes () geralmente **MÃE** () quase nunca () às vezes () geralmente
56. Ele/Ela incentiva minhas próprias opiniões.
PAI () quase nunca () às vezes () geralmente **MÃE** () quase nunca () às vezes () geralmente

57. Ele/Ela me ajuda nos trabalhos da escola se tem alguma coisa que eu não entendo.

PAI () quase nunca () às vezes () geralmente **MÃE** () quase nunca () às vezes () geralmente

58. Quando quer que eu faça alguma coisa, explica-me o porquê.

PAI () quase nunca () às vezes () geralmente **MÃE** () quase nunca () às vezes () geralmente

59. Quando você tira uma boa nota na escola, quanto seu pai/mãe elogia você?

PAI () quase nunca () às vezes () geralmente **MÃE** () quase nunca () às vezes () geralmente

60. Quando você tira uma nota baixa na escola, quanto seu pai/mãe encoraja você a esforçar-se mais?

PAI () quase nunca () às vezes () geralmente **MÃE** () quase nunca () às vezes () geralmente

61. Seu pai/mãe realmente sabe quem são seus amigos.

PAI () não sabe () sabe pouco () sabe bastante **MÃE** () não sabe () sabe pouco () sabe bastante

62. Quantas vezes seu pai/mãe passa um tempo conversando com você?

PAI () quase nunca () às vezes () geralmente **MÃE** () quase nunca () às vezes () geralmente

63. Quantas vezes você e seu pai/mãe se reúnem para fazerem juntos alguma coisa legal?

PAI () quase nunca () às vezes () geralmente **MÃE** () quase nunca () às vezes () geralmente

Por favor, responda as perguntas a seguir pensando no que aconteceu durante os últimos 6 meses na sua escola ou no caminho de ida ou volta para as aulas.

| <i>Durante os últimos 6 meses</i> | <i>Nunca</i> | <i>Quase nunca</i> | <i>Às vezes</i> | <i>Quase sempre</i> | <i>Sempre</i> |
|--|---------------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|----------------------|
| 64. Eu provoquei colegas | | | | | |
| 65. Eu briguei quando algum colega me bateu primeiro ou fez algo que não gostei | | | | | |
| 66. Eu dei um empurrão, soquei e/ou chutei colegas | | | | | |
| 67. Eu ameacei ferir/bater ou outro tipo de ameaça contra colegas | | | | | |
| 68. Eu roubei e/ou mexi nas coisas de colegas | | | | | |
| 69. Eu xinguei colegas | | | | | |
| 70. Eu excluí colegas de grupos e/ou brincadeiras | | | | | |
| 71. Eu coloquei apelido em colegas que eles não gostaram | | | | | |
| 72. Eu encorajei/incentivei colegas a brigarem | | | | | |
| 73. Eu disse coisas sobre colegas para fazer os outros rirem | | | | | |
| 74. Os colegas me provocaram | | | | | |
| 75. Eu fui empurrado, socado e/ou chutado por colegas | | | | | |
| 76. Colegas ameaçaram me ferir, bater ou fiz outros tipos de ameaça | | | | | |
| 77. Colegas roubaram, mexeram ou estragaram minhas coisas | | | | | |
| 78. Eu fui xingado por colegas | | | | | |
| 79. Colegas me excluíram de grupos e /ou brincadeiras | | | | | |
| 80. Colegas colocaram apelidos em mim que não gostei | | | | | |
| 81. Colegas disseram coisas sobre mim para fazer os outros rirem | | | | | |
| 82. Eu me afastei de colegas que foram "zoados" pelos outros colegas por medo de ser a próxima vítima. | | | | | |

Este espaço é para você escrever o que quiser sobre sua escola!

83. Em minha casa acontecem brigas

() nunca () quase nunca () às vezes () muitas vezes () sempre

84. Você participa dessas brigas?

() nunca () quase nunca () às vezes () muitas vezes () sempre

85. Quanto você fica abalado (triste, zangado, chateado) por causa dessas brigas ()

() quase nada () um pouco () razoavelmente () muito () extremamente

86. Qual a intensidade dessas brigas ()

() quase nada () um pouco sérias () razoavelmente sérias () muito sérias () extremamente sérias

Qual(is) o principais motivos para brigas na sua casa?

O último questionário apresenta sentimentos e idéias. Para cada grupo de três frases, escolha aquela que melhor descreve o seu estado nas últimas duas semanas. Lembre-se: não existe resposta certa ou errada, o importante é o que você sente. Ninguém saberá de suas respostas.

| | |
|-----|--|
| 87 | <input type="checkbox"/> Eu fico triste de vez em quando. <input type="checkbox"/> Eu fico triste muitas vezes. <input type="checkbox"/> Eu estou sempre triste. |
| 88 | <input type="checkbox"/> Nada vai dar certo para mim. <input type="checkbox"/> Eu não tenho certeza se as coisas darão certo p/ mim. <input type="checkbox"/> Tudo dará certo para mim. |
| 89 | <input type="checkbox"/> Eu faço bem a maioria das coisas. <input type="checkbox"/> Eu faço errado a maioria das coisas. <input type="checkbox"/> Eu faço tudo errado. |
| 90 | <input type="checkbox"/> Eu me divirto com muitas coisas. <input type="checkbox"/> Eu me divirto com poucas coisas. <input type="checkbox"/> Eu não me divirto com nada. |
| 91 | <input type="checkbox"/> Eu sou sempre ruim. <input type="checkbox"/> Eu sou ruim quase sempre. <input type="checkbox"/> Eu sou ruim de vez em quando. |
| 92 | <input type="checkbox"/> Eu penso em coisas ruins acontecendo comigo, de vez em quando. <input type="checkbox"/> Eu tenho medo de que coisas ruins acontecerão comigo. <input type="checkbox"/> Eu tenho certeza de que coisas muito ruins acontecerão comigo. |
| 93 | <input type="checkbox"/> Eu me odeio. <input type="checkbox"/> Eu não gosto muito de mim mesmo. <input type="checkbox"/> Eu gosto de mim. |
| 94 | <input type="checkbox"/> Tudo de ruim que acontece é por minha culpa. <input type="checkbox"/> Muitas coisas ruins que acontecem são por minha culpa. <input type="checkbox"/> Eu não me sinto culpado pelas coisas ruins que acontecem. |
| 95 | <input type="checkbox"/> Eu não penso em me matar. <input type="checkbox"/> Eu penso em me matar, mas não o faria. <input type="checkbox"/> Eu quero me matar. |
| 96 | <input type="checkbox"/> Eu sinto vontade de chorar todos os dias. <input type="checkbox"/> Eu sinto vontade de chorar quase todos os dias. <input type="checkbox"/> Eu sinto vontade de chorar de vez em quando. |
| 97 | <input type="checkbox"/> As coisas sempre me incomodam. <input type="checkbox"/> As coisas quase sempre me incomodam. <input type="checkbox"/> As coisas me incomodam de vez em quando. |
| 98 | <input type="checkbox"/> Eu gosto de estar com as pessoas. <input type="checkbox"/> Muitas vezes, eu não gosto de estar com as pessoas. <input type="checkbox"/> Eu não gosto de estar com as pessoas. |
| 99 | <input type="checkbox"/> Eu não consigo tomar decisões. <input type="checkbox"/> Eu tenho dificuldade em tomar decisões. <input type="checkbox"/> Eu tomo decisões facilmente. |
| 100 | <input type="checkbox"/> Eu tenho boa aparência. <input type="checkbox"/> Tem algumas coisas na minha aparência que eu não gosto. <input type="checkbox"/> Eu me acho feio (a). |
| 101 | <input type="checkbox"/> Eu sempre tenho que me forçar para fazer os deveres da escola. <input type="checkbox"/> Muitas vezes, eu tenho que me forçar para fazer os deveres da escola. <input type="checkbox"/> Fazer os deveres da escola não é um problema para mim. |

| | |
|-----|---|
| 102 | <input type="checkbox"/> Eu sempre tenho dificuldades para dormir. <input type="checkbox"/> Eu, algumas vezes, tenho dificuldade para dormir. <input type="checkbox"/> Eu durmo bem. |
| 103 | <input type="checkbox"/> Eu me sinto cansado (a) de vez em quando. <input type="checkbox"/> Eu me sinto cansado (a) quase sempre. <input type="checkbox"/> Eu estou sempre cansado (a). |
| 104 | <input type="checkbox"/> Na maioria dos dias eu não tenho vontade de comer. <input type="checkbox"/> Às vezes, eu não tenho vontade de comer. <input type="checkbox"/> Eu me alimento bem. |
| 105 | <input type="checkbox"/> Eu não tenho medo de sentir dor. <input type="checkbox"/> Eu quase sempre tenho medo de sentir dor. <input type="checkbox"/> Eu sempre tenho medo de sentir dor. |
| 106 | <input type="checkbox"/> Eu não me sinto sozinho (a). <input type="checkbox"/> Eu quase sempre me sinto sozinho (a). <input type="checkbox"/> Eu sempre me sinto sozinho (a). |
| 107 | <input type="checkbox"/> Eu nunca me divirto na escola. <input type="checkbox"/> De vez em quando, eu me divirto na escola. <input type="checkbox"/> Muitas vezes eu me divirto na escola. |
| 108 | <input type="checkbox"/> Eu tenho muitos amigos. <input type="checkbox"/> Eu tenho alguns amigos, mas gostaria de ter mais. <input type="checkbox"/> Eu não tenho amigos. |
| 109 | <input type="checkbox"/> Meus trabalhos escolares são bons. <input type="checkbox"/> Meus trabalhos escolares não são tão bons quanto eram antes. <input type="checkbox"/> Eu tenho me saído mal em matérias em que costumava ir bem. |
| 110 | <input type="checkbox"/> Eu não posso ser tão bom (boa) quanto os outros. <input type="checkbox"/> Se quiser, eu posso ser tão bom (boa) quanto os outros. <input type="checkbox"/> Eu sou tão bom (boa) quanto os outros. |
| 111 | <input type="checkbox"/> Ninguém, realmente, gosta de mim. <input type="checkbox"/> Eu não tenho certeza se alguém me ama. <input type="checkbox"/> Eu tenho certeza que sou amado. |
| 112 | <input type="checkbox"/> Eu normalmente faço o que me mandam. <input type="checkbox"/> Na maioria das vezes, eu não faço o que me mandam. <input type="checkbox"/> Eu nunca faço o que me mandam. |
| 113 | <input type="checkbox"/> Eu me relaciono bem com as pessoas. <input type="checkbox"/> Às vezes, eu me envolvo em brigas. <input type="checkbox"/> Eu estou sempre me envolvendo em briga. |

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!!!!!! 😊😊😊

Para informações josafas@gmail.com

Anexo B**CONSENTIMENTO PARA PESQUISA**

Eu, _____, (*nome e cargo*) do Colégio _____, autorizo o pesquisador Josafá Moreira da Cunha, supervisionado pela Prof^a Dr^a Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, a realizarem a pesquisa sobre vitimização e agressão na escola, práticas e estilos parentais e depressão na adolescência, que consiste em aplicação das seguintes escalas e questionários nos alunos das turmas ____: Escala de Vitimização e Agressão entre Pares, de CUNHA e WEBER, (2007); Escalas de Qualidade de Interação Familiar (EQIF), de WEBER, PRADO, VIEZZER e BRANDENBURG (2008); Questionário de Conflitos Familiares (Weber & Cunha, 2006), as Escalas de Exigência e Responsividade e o *Children's Depression Inventory – CDI*. Estou ciente de que nesta pesquisa serão adotadas medidas éticas para garantir a liberdade e o anonimato dos alunos.

Nome e assinatura do Diretor do Colégio

Pesquisador

LOCAL, DIA de MÊS de ANO.

Anexo C



Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Psicologia
NÚCLEO DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Análise das relações entre interações familiares, agressão e vitimização no contexto escolar e depressão na adolescência.

Coordenadora: Profa. Dra. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber

1. Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade estudar as associações entre agressão e vitimização entre pares no contexto escolar, a qualidade da interação familiar e o ajustamento psicológico de adolescentes.

2. Participantes da pesquisa: Aproximadamente 1.200 adolescentes e pré-adolescentes que residem em diferentes cidades brasileiras.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você deve permitir que um membro do grupo de pesquisa deste projeto aplique um questionário anônimo. É previsto um único contato com cada participante, que deve durar mais ou menos 40 minutos. Como se trata de um tema que pode trazer algumas lembranças e sentimentos talvez desconfortáveis, será oferecido ao final da entrevista um espaço para você falar livremente o que quiser. Você tem a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. No entanto, solicitamos sua colaboração em completar o roteiro de perguntas que lhe será solicitado, garantindo assim o melhor resultado para a pesquisa. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a supervisora desta pesquisa, Dra. Lidia Weber (41) 3310-2669 ou pelo e-mail lidia@ufpr.br.

4. Sobre a aplicação dos questionários: A aplicação dos questionários será marcada com antecedência. Será pedido que você forneça algumas informações básicas e que responda a um roteiro de perguntas de múltipla escolha ou escolha simples sobre vários aspectos de sua vida.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, talvez, apenas, a lembrança de alguns eventos diante da temática que será abordada. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os questionários da pesquisa serão identificados com um código, e não com o seu nome. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o relacionamento entre os alunos nas escolas e em suas famílias. No futuro, essas informações poderão ser usadas em benefício de outros jovens.

8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, caso concorde em participar, pedimos que preencha o termo de consentimento abaixo.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Nome: _____ Local e Data: _____

Assinatura: _____